

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



O *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR:

Impacto de um projeto de intervenção, na diminuição da vitimização e do *bullying*,
e sua relação com a Inteligência Emocional

Ana Rita Gomes Pereira Matos

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Secção de Psicologia Clínica e da Saúde
Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa
2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



O *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR:
Impacto de um projeto de intervenção, na diminuição da vitimização e do *bullying*,
e sua relação com a Inteligência Emocional

Ana Rita Gomes Pereira Matos

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria João Afonso

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Secção de Psicologia Clínica e da Saúde
Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa

2013

Agradecimentos

Antes de iniciar a apresentação do presente trabalho, cabe-me agradecer, como não seria possível de outro modo, às pessoas que contribuíram para torná-lo possível, e que me apoiaram apesar de todas as adversidades que se foram cruzando no meu caminho, acreditando em mim, em primeiro lugar.

O meu primeiro e mais sentido agradecimento é dirigido à Professora Doutora Maria João Afonso, que foi sempre incansável, do início ao fim, transmitindo-me confiança, e ensinando-me as palavras esperança, persistência e oportunidade, em cada obstáculo que tive que enfrentar. Por mais que me esforce, não encontraria as palavras certas para agradecer o seu apoio e a sua compreensão em momentos menos bons.

Quero agradecer, também, a quem melhor me conhece, a minha família, mãe, pai, avós, por serem incondicionalmente os meus maiores apoiantes, por estarem sempre do meu lado nos momentos de maior aflição, e por serem os meus confidentes e os meus mais sinceros amigos. São as pessoas que amo e onde vou buscar forças quando sinto que já não as tenho.

Quero também agradecer ao meu namorado, pelo amor, carinho, compreensão, muita paciência, e por me conseguir surpreender, não me deixando sozinha nos momentos que foram os mais angustiantes na realização deste trabalho, tendo uma capacidade que mais ninguém tem, é capaz de me fazer despertar e olhar em frente, objetivamente, quando eu hesito.

Agradeço a duas amigas muito especiais, que estiveram lá quando eu precisei, para desabafos, choros, alegrias e suporte.

E por último, agradeço aos autores da versão original do TEIQue, os investigadores F. Mavroveli e K. Petrides, do *University College London*, pela cedência dos direitos de tradução deste instrumento, pela colaboração na cotação e preparação das bases de dados do TEIQue-FC e também pelo apuramento de alguns resultados (coeficientes de consistência interna).

Resumo

Os fatores que originam e perpetuam o problema do *bullying* e vitimização nas escolas têm sido amplamente abordados na literatura, embora a investigação neste domínio seja recente. O construto de Inteligência Emocional tem merecido crescente consideração na investigação sobre o *bullying*, sendo associado à escassez de competências sócio-emocionais na relação com os pares, o que tem levado intervenções neste campo a apostar no desenvolvimento destas competências. Inserida nesta problemática, a presente investigação tem como objetivo estudar a relação entre o *bullying* e a Inteligência Emocional traço, assim como o impacto de um projeto de diminuição do *bullying* na escola, em ambas as variáveis.

Foram utilizados dois questionários: a primeira versão experimental portuguesa do Questionário de Inteligência Emocional traço (forma para crianças, *TEIQue-FC*), adaptada e traduzida na presente investigação; e um questionário de dados pessoais utilizado na avaliação do projeto de intervenção, que mede a frequência da vitimização e da observação de agressões na escola, assim como identifica as reações das crianças quando confrontadas com um agressor.

Com base na literatura, esperava-se que a vitimização estivesse negativamente correlacionada com o nível de Inteligência Emocional dos participantes. Prevvia-se também que o projeto de intervenção resultasse na diminuição da vitimização e da prevalência do *bullying* na escola, repercutindo-se, igualmente, em resultados superiores de Inteligência Emocional.

Após a avaliação destas variáveis, numa amostra de 112 participantes, estudantes do 7º ano de escolaridade, concluiu-se que os resultados vão ao encontro da maioria das hipóteses formuladas, encontrando-se diferenças significativas, no sentido esperado, entre vítimas e participantes que não referiram ser alvo de *bullying*, em algumas facetas da Inteligência Emocional; e uma redução do *bullying* e vitimização após a intervenção.

Algumas interpretações são formuladas e discutidas, para estes resultados, e são apresentadas algumas limitações do estudo, assim como sugestões para investigações futuras neste domínio.

Palavras-chave: *bullying* em contexto escolar; vitimização; Inteligência Emocional traço; estratégias de *coping*; projeto de Intervenção no bullying.

Abstract

The factors behind bullying and victimization, giving rise and maintaining its prevalence in school settings, have been fully addressed in literature, although research in this domain is quite recent. The construct of Emotional Intelligence is progressively gaining prominence in bullying research, being connected to a lack of socio-emotional skills in the relationships with peers, and having as a consequence the emergence of intervention programs in this field emphasizing the promotion of this kind of skills. As a contribution to this topic, this research project aims to explore the relationship between bullying and trait Emotional Intelligence, as well as the impact of a school bullying reduction program, in both variables.

The study involved the administration of two questionnaires: the first field trial Portuguese version of the Trait Emotional Intelligence Test (Children Form – TEIQue-CF), translated and adapted to Portugal as a part of this research; and a personal data questionnaire, used for the bullying program evaluation, which measures the frequency of victimization episodes and of personal assault observed incidents inside the school, and also identifies children reactions when confronted with an aggressor.

Based on the literature, a negative correlation was expected between participants' victimization and Emotional Intelligence. Furthermore, the intervention program was expected to have as outcome the reduction of victimization and of school bullying prevalence, with its own significant implications in terms of gains in Emotional Intelligence.

After the assessment of these variables, in a sample of 112 7th grade students, it was shown that in some Emotional Intelligence facets, the results confirm the majority of the stated hypotheses, with significant differences in the expected direction, between victims and other participants who did not report to be a bullying victim. Additionally, after the intervention program, a significant reduction was detected in bullying and in victimization.

All these results are interpreted and discussed, and some limits of the study are pointed out, alongside with some suggestions for future research in this field.

Key words: school bullying; victimization; trait Emotional Intelligence; coping behaviors; bullying intervention program

Índice

Introdução	1
Enquadramento Teórico	3
<i>Bullying</i> na população escolar	3
Fatores de risco associados ao <i>bullying</i> : a importância das variáveis individuais e ambientais	6
Inteligência Emocional: a origem de um novo construto	11
Inteligência Emocional traço	14
<i>Bullying</i> e Inteligência Emocional.....	17
Intervenções eficazes: a receita à prova de <i>bullying</i>	20
O presente estudo	23
Objetivos e Hipóteses	25
Metodologia	30
Participantes:	30
Instrumentos de avaliação e variáveis de estudo:	32
Procedimentos	36
Técnicas de Tratamento de Dados	38
Resultados.....	41
Estatísticas Descritivas das variáveis em estudo.....	41
Análise da Consistência Interna e da Estabilidade Temporal do TEIQue-FC	43
Análise em Componentes Principais	44
Análise das Intercorrelações das escalas do TEIQue-FC.....	45
Teste das Hipóteses	46
Hipótese 1.....	46
Hipótese 2.....	48
Hipóteses 3.1 e 3.2	49
Hipóteses 4.1 e 4.2	51
Hipótese 5.....	54
Hipóteses 6.1, 6.2 e 6.3	55
Discussão dos resultados	59
Limitações da Investigação.....	69
Sugestões para Investigações Futuras.....	72
Referências Bibliográficas	74

Lista de Tabelas

Tabela 1	Domínio de amostragem do TEIQue-FC (Petrides, 2009, p. 82)	35
----------	--	----

Lista de Quadros

Quadro 1	TEIQue-C: Estatísticas Descritivas das Subescalas e Escala Global de IE, na 1ª e 2ª Aplicações	41
Quadro 2	Frequências de resposta dos alunos relativamente aos comportamentos violentos observados nos pares, no início (1ª fase de aplicação do questionário) e no final do projeto (2ª fase de aplicação do questionário)	42
Quadro 3	Frequências de resposta dos alunos relativamente aos comportamentos violentos em meio escolar que vivenciaram, no início (1ª aplicação do questionário) e no final do projeto (2ª aplicação do questionário)	43
Quadro 4	Análise em componentes principais das subescalas do TEIQue-FC	45
Quadro 5	Correlações entre as facetas para a 1ª Aplicação	46
Quadro 6	Correlações entre as facetas para a 2ª Aplicação	46
Quadro 7	Frequência da observação de comportamentos de bullying na escola	47
Quadro 8	Frequência da vitimização	47
Quadro 9	Resultados do TEIQue Global e subescalas na primeira e segunda aplicações (média e desvio padrão) e nível de significância para cada par de resultados: teste t-Student para amostras emparelhadas	48
Quadro 10	Comparação entre os grupos “vítimas” e “não vítimas” quanto ao resultado do TEIQue Global (1ª e 2ª Aplicações): teste t-Student para duas amostras independentes	50
Quadro 11	Comparação entre os grupos “vítimas” e “não vítimas” quanto às subescalas do TEIQue (1ª aplicação): teste univariado t-Student	51
Quadro 12	Comparação entre os grupos “vítimas” e “não vítimas” quanto às subescalas do TEIQue (2ª aplicação): Teste Wilcoxon-Mann-Whitney. Ordens médias.	51
Quadro 13	Resultados obtidos pelas crianças que eram vítimas no início da intervenção mas não no final (n=23), relativos às médias e desvios padrão do TEIQue Global e subescalas, e relativos ao valor no teste t-Student para amostras emparelhadas e respetivo nível	53
Quadro 14	Resultados obtidos pelas crianças que se mantiveram vítimas após a intervenção (n=25), relativos às médias e desvios padrão do TEIQue Global e subescalas, e relativos ao valor no teste t-Student para amostras emparelhadas e respetivo nível de significân.....	53
Quadro 15	Resultados obtidos pelas crianças que não eram vítimas na 1ª Aplicação e assim se mantiveram (n=64), relativos às médias e desvios padrão do TEIQue Global e subescalas, e relativos ao valor no teste t-Student para amostras emparelhadas e respetivo nível	54

Quadro 16	Comparação entre os grupos rapazes e raparigas quanto ao resultado do TEIQue Global (1ª e 2ª Aplicações): teste t-Student para duas amostras independentes	54
Quadro 17	Estatísticas Descritivas das Subescalas do TEIQue, para os dois géneros, na 1ª e 2ª Aplicações	55
Quadro 18	Frequência das respostas aos tipos de reação às agressões, para os grupos não vítimas, e vítimas, de entre os participantes que referiram ter alguma forma de reação (N=80) .	57
Quadro 19	Frequência das respostas aos tipos de reação às agressões, consoante os alunos sofrem ou não de bullying e o género a que pertencem, de entre aqueles que referiram ter alguma forma de reação (N=80)	58
Quadro 20	Frequência das respostas aos tipos de reação às agressões, dos rapazes e raparigas que identificaram alguma forma de reação (N=80), Qui2 e significância das discrepâncias dos resultados entre os dois géneros	58
Quadro 21	Comparação entre os grupos “comportamentos agressivos” e “comportamentos adaptativos” quanto ao resultado do TEIQue Global: teste t-Student para duas amostras independentes	59
Quadro 22	Estatísticas Descritivas das Subescalas do TEIQue, para os dois tipos de comportamentos, agressivos e adaptativos	59

Introdução

O *Bullying* é um tema que recentemente ganhou lugar no campo de investigação e intervenção psicológica. Tratando-se de um comportamento intencional, prolongado e repetitivo, que pode surgir sob a forma de agressões diretas ou indiretas relativamente a um indivíduo mais fraco ou com menos poder ou estatuto entre os pares (Olweus & Limber, 2010), o *bullying* no contexto escolar aparece frequentemente associado a psicopatologia ou a delinquência, podendo os sintomas agravar-se no longo prazo, e em casos extremos levar ao suicídio.

Sendo a promoção da saúde e a prevenção de doenças do foro psicológico uma prioridade para os profissionais da área de saúde mental, torna-se urgente dar uma resposta eficaz a este problema.

O *bullying* e a vitimização surgem associados a diversos fatores ambientais e intra-individuais, que não só provocam, mas contribuem também para a manutenção e agravamento destes comportamentos. Deste modo, uma intervenção que vise a prevenção e diminuição da frequência dos mesmos no contexto escolar, deverá incidir primariamente sobre estes fatores, sendo para isso necessário o envolvimento e um esforço conjunto da comunidade escolar e das famílias dos alunos para dar atenção, comunicar e agir eficientemente sobre estas situações (Olweus & Limber, 2010; Ttofi & Farrington, 2011).

Relativamente aos fatores individuais, vários estudos comprovaram que as crianças e adolescentes envolvidos no *bullying*, carecem de determinadas competências emocionais e sociais, que lhes permitam interagir de forma eficaz com os seus pares e responder de forma adaptativa a situações desagradáveis ou ameaçadoras (eg. Mavroveli et al., 2007; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). Desta forma, as intervenções devem também promover o desenvolvimento destas competências, e ser dirigidas não apenas às crianças envolvidas diretamente no *bullying*, mas igualmente aos restantes alunos, que também contactam com estas situações, já que poderão ser aliados importantes na quebra do ciclo de agressões (Massari, 2011).

Um dos fatores individuais que tem sido sistematicamente associado à apresentação dos comportamentos que caracterizam o *bullying* é a Inteligência Emocional. De um modo geral, o construto de Inteligência Emocional postula que “os indivíduos diferem na medida em que atendem, processam, e utilizam informação emocional de natureza intrapessoal (p.e. gerir as próprias emoções) ou interpessoal (p.e. gerir as emoções dos outros)” (Petrides, 2009, p. 10). Deste modo, os indivíduos que conseguirem utilizar essa informação emocional de forma mais adequada à situação em causa, terão um nível superior de Inteligência Emocional. Se essa

situação for uma tentativa de agressão, então esses indivíduos terão maior probabilidade de serem bem-sucedidos na resposta à mesma.

Assim sendo, o estudo presente contou com a participação de estudantes a frequentar o 7º ano de escolaridade numa escola secundária na localidade de Aqualva-Cacém, e pretendeu investigar, com base em métodos de análise quantitativa, a relação entre o *bullying* – focando sobretudo a experiência de vitimização –, e a Inteligência Emocional compreendida como um traço de personalidade. A este respeito, numa parte inicial do trabalho, será contrastada a teoria que subjaz a este construto, com a conceptualização original de Inteligência Emocional, que a equaciona como uma forma de inteligência.

Por outro lado, sendo esta uma investigação de carácter longitudinal, pretende também estudar os efeitos de um projeto de intervenção que incidiu sobre a problemática do *bullying* no contexto escolar. Especificamente, será avaliado o seu impacto na frequência dos comportamentos de *bullying* e vitimização, e no nível da Inteligência Emocional traço dos participantes.

Para atingir os propósitos supra-referidos, foi também, no âmbito deste estudo, realizada uma adaptação e tradução para a língua portuguesa, de um instrumento de avaliação da Inteligência Emocional traço, adequado à mensuração deste construto em crianças e jovens.

A pertinência deste trabalho prende-se, em primeiro lugar, com a importância de adaptar para a população portuguesa, e deixar disponível para futuras investigações, um instrumento de medida da Inteligência Emocional traço para as faixas etárias mais jovens. Em segundo lugar, é imperativo prosseguir com as investigações dos fatores que estão na base do fenómeno do *bullying* e que o perpetuam, assim como daqueles que se poderão constituir como fatores protetores, por forma a encontrar modos cada vez mais eficazes de responder a este problema. Em terceiro lugar, as investigações longitudinais assumem particular relevância, sobretudo porque o *bullying* é ainda objeto relativamente recente de investigação. É, assim, necessário compreender como evolui, com o tempo, o comportamento dos agressores e dos seus alvos, ou seja, que fatores (emocionais, cognitivos, sociais) podem estar implicados e variar em concomitância com estes comportamentos. Ou pondo a questão de forma inversa, é necessário investigar como a manipulação de determinados fatores ambientais e individuais se vai repercutir, num determinado período temporal, no comportamento destes indivíduos. Esta é a lógica que apraz às intervenções anti*bullying*. Embora já vários investigadores se tenham debruçado sobre a avaliação destes programas de intervenção, verificando o seu impacto na diminuição da frequência do *bullying* e vitimização (eg. Olweus, 1991, cit por Olweus & Limber, 2010), poucos terão sido aqueles que avaliaram também o modo como outros fatores variam. De

facto, não se encontra na literatura estudos que tenham avaliado o efeito de uma intervenção anti-*bullying* sobre a Inteligência Emocional traço de crianças ou adolescentes, pelo que se considerou pertinente fazê-lo na presente investigação.

Enquadramento Teórico

Bullying na população escolar

Apesar de apenas recentemente se ter tornado um motivo de preocupação, o *bullying* entre estudantes é um fenómeno muito antigo (Olweus & Limber, 2010; Sercombe & Donnelly, 2013). Foi a partir de 1983, depois do suicídio de três jovens na Noruega, aparentemente relacionados com o *bullying*, que este deixou de ser visto como um “problema pessoal” (Mills, 1959, cit. por Sercombe & Donnelly, 2013) com o qual as crianças teriam que lidar por si próprias, para se transformar num problema social, que a todos diz respeito (Sercombe & Donnelly, 2013). Estes acontecimentos desencadearam uma resposta por parte do governo norueguês, que organizou uma pesquisa e intervenção conduzidas por Dan Olweus, psicólogo e professor universitário (Sercombe & Donnelly, 2013). Só posteriormente, no final dos anos 80 e 90, é que o *bullying* começou a despertar a atenção de outros países, como o Japão, a Grã-Bretanha, a Holanda, o Canadá e os Estados Unidos, neste último, também devido a acontecimentos trágicos motivados por práticas de *bullying* nas escolas (Olweus & Limber, 2010).

Hoje em dia, a preocupação e investigação acerca do *bullying* não se confina às escolas, uma vez que este tipo de comportamentos tende a ocorrer também noutros contextos e entre indivíduos de diferentes faixas etárias, como no local de trabalho, nos hospitais, nos lares, nas prisões, entre grupos informais e na família (Sercombe & Donnelly, 2013). No entanto, os primeiros trabalhos fundamentados, e a grande maioria dos trabalhos, interessaram-se pelo *bullying* escolar (Smith, 2013).

O aumento substancial de investigações nesta área requer um entendimento comum daquilo que caracteriza o *bullying*. Apesar de não existir consenso absoluto, a definição de Olweus é a que tem tido maior aceitação entre os teóricos (Sercombe & Donnelly, 2013; Smith & Brain, 2000). Para o autor, o *bullying* é “um comportamento intencional, repetitivo, negativo (desagradável ou doloroso) de uma ou mais pessoas, direccionado contra outra pessoa que tem dificuldade em se defender” (cit. por Olweus & Limber, 2010). É, portanto, um comportamento agressivo, que envolve uma intenção de magoar, e é levado a cabo repetidamente e ao longo do tempo, no seio de uma relação interpessoal que é caracterizada por um desequilíbrio real ou

percebido de poder ou de força. Pode, por isso, ser considerado como um tipo de abuso, que se distingue dos outros pelo contexto em que ocorre e o tipo de relação entre as partes envolvidas (Olweus & Limber, 2010). Além do *bullying* físico (p.e.: bater, dar pontapés), e do *bullying* verbal (p.e: provocar ou ofender verbalmente), pode também ocorrer *bullying* indirecto ou relacional, por meio da manipulação dos pares para magoar o alvo (p.e. através de rumores ou da exclusão social), ou ainda, na sua forma mais recente, o *cyberbullying*, proporcionado pela evolução das novas tecnologias e novas formas de relação através de redes sociais na *Internet* (Smith, 2013).

Apesar de ter nascido assim o interesse pela problemática, a crescente preocupação e atenção dada ao fenómeno do *bullying* nas escolas não se prende apenas com o culminar trágico de algumas destas situações, mas também com a crescente prevalência e frequência com que estes comportamentos ocorrem, e com outras consequências que deles podem advir, para todos os envolvidos.

Comparando os dados do seu primeiro estudo, em 1983, no qual participaram estudantes noruegueses do 3º ao 10º ano de escolaridade, com os que obteve mais recentemente, em 2001, Olweus detetou um aumento no número de vítimas de *bullying* em cerca de 50%, e um aumento de 65% no número de estudantes envolvidos em formas mais severas de *bullying* (Olweus & Limber, 2010). O estudo *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)* de 2005/2006, desenvolvido em colaboração com a Organização Mundial de Saúde, que contou com uma amostra de alunos de 40 países, entre os 11 e os 15 anos de idade, revelou que 26% dos adolescentes estavam envolvidos em *bullying* com alguma regularidade, 10,7% como agressores e 12,6% como vítimas, enquanto que 3,6% desempenhavam ambos os papéis, de vítima e agressor. Detetou-se também uma diferença substancial na prevalência do *bullying* de país para país, o que foi atribuído a uma possível diferença cultural e social no que concerne à prática de *bullying* e na implementação de políticas e programas para dar resposta a esta problemática (Craig et al., 2009). Ainda assim, os dados do mesmo estudo de 2009/2010 vêm revelar um ligeiro decréscimo da prevalência do *bullying* e vitimização ao longo do tempo (Currie et al., 2012).

Relativamente à população portuguesa, o relatório de estudo do *HBSC* de 2010 mostra que 36,7% dos alunos entre o 6º e o 10º ano referem ser provocados na escola, sendo que 4,6% o é várias vezes por semana. Por outro lado, aqueles que provocam ou agredem pelo menos uma vez por semana, desempenhando portanto o papel de agressores, correspondem a 31,8% dos inquiridos. O mesmo estudo revelou ainda que 59,4% dos adolescentes referem já ter assistido a situações de *bullying* na escola, e que há maior percentagem de rapazes, comparativamente às raparigas, envolvidos neste tipo de comportamento, tanto enquanto vítimas, como enquanto

agressores (Matos et al., 2012). No que respeita às diferenças de género, há também evidências de que os rapazes praticam e experienciam mais *bullying* físico, e as raparigas, formas de *bullying* indireto ou relacional, mais relacionado com questões de amizade, com discussões e exclusão (Smith, 2013).

Se por um lado, os números apontam para a existência de uma elevada prevalência do *bullying* nas escolas na atualidade, os dados de outros estudos, relativos às suas consequências, merecem também consideração. A este respeito, tem-se vindo a constatar que as vítimas de *bullying* frequentemente apresentam elevados níveis de ansiedade, depressão, baixa auto-estima, isolamento social e sentimentos de solidão, diminuição do sucesso académico, problemas psicossomáticos (p.e. dores de cabeça ou de estômago, dificuldades em adormecer), e ideação suicida (Nabuzoka, Rønning & Handegård, 2009; Hawker & Boulton, 2003; Olweus & Limber, 2010). Ainda, um estudo longitudinal (Schreier et al., 2009) revelou que crianças vítimas de *bullying* crónico ou severo por volta dos 8 ou 10 anos, apresentavam uma probabilidade substancialmente maior de desenvolver sintomas psicóticos aos 12 anos, mesmo controlando psicopatologias anteriores, adversidades familiares ou o nível cognitivo da criança.

Mas estes sintomas, resultantes da humilhação e violência sofridas na escola, muitas vezes não se esgotam no curto e médio prazo, prolongando-se na idade adulta, podendo as vítimas desenvolver, por exemplo, perturbação de ansiedade social (Haber & Glatzer, 2009; Olweus & Limber, 2010). De facto, para muitas crianças sujeitas a maus tratos na escola, estas situações ficam gravadas na sua memória e não são ultrapassadas, sendo sete vezes mais propensas a tentativas de suicídio quando adultas, e tendo maior probabilidade de continuar a desempenhar o papel de vítimas no trabalho, e nas relações amorosas e familiares. Ou, pelo contrário, estes indivíduos podem aprender que a violência traz poder e tornarem-se agressores, podendo a sua experiência como vítimas fomentar um desejo de vingança contra os seus antigos ofensores (Haber & Glatzer, 2009).

Além das vítimas, também os agressores têm maior probabilidade de se envolver em outros problemas anti-sociais e violentos – como roubar, vandalizar, faltar às aulas ou desistir da escola – que se podem, igualmente, prolongar no longo prazo, sendo mais provável estes indivíduos virem a ter cadastro criminal antes dos 24 anos (Olweus & Limber, 2010; Haber & Glatzer, 2009). Ainda, os alunos que não estão diretamente envolvidos, sendo apenas observadores, ou que colaboram com os agressores, ainda que contra os seus verdadeiros sentimentos, terão que lidar com essa incongruência de emoções ao longo da vida, e há estudos que também apontam para um aumento significativo da experiência subjetiva de vulnerabilidade e insegurança

peçoal, de depressão, ansiedade, solidão e baixa auto-estima, assim como de alguns comportamentos violentos (Flannery, Wester & Singer, 2004; Haber & Glatzer, 2009).

Fatores de risco associados ao *bullying*: a importância das variáveis individuais e ambientais

São diversas as investigações que se têm dedicado ao estudo dos fatores de risco associados ao *bullying*, uma vez que tal permite uma compreensão mais alargada do que está na origem do problema e daquilo que o perpetua.

Uma questão clássica nas diversas áreas do campo da investigação em psicologia é a influência de fatores genéticos e ambientais, que possam explicar o comportamento individual. A problemática do *bullying* não é exceção, sendo que os dados de um estudo que comparou a prevalência de *bullying* e da vitimização numa amostra de 1.116 pares de gémeos monozigóticos e dizigóticos com 10 anos de idade, mostrou que existe uma forte influência genética neste tipo de comportamentos, com os gémeos monozigóticos a apresentarem mais frequentemente experiências semelhantes, enquanto vítimas e agressores, por comparação com os gémeos dizigóticos. O mesmo estudo mostra ainda alguma covariância entre os papéis de agressor e vítima, o que indica que enquanto alguns fatores genéticos são específicos de cada papel, existem outros que influenciam ambos os comportamentos de *bullying* e vitimização (que caracterizam os indivíduos que desempenham os dois papéis) (Ball et al., 2008).

Embora a predisposição genética seja importante e deva ser considerada, não determina imperativamente que a criança venha a ser um agressor ou uma vítima. A experiência individual, como resultado das interações no seu ambiente familiar, social e cultural, tem uma importante influência no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral da criança e, desta forma, no seu comportamento. Há, por isso, autores que defendem que o *bullying* diz respeito a toda a comunidade, podendo ter início em casa, como resultado da aprendizagem através da observação do comportamento dos pais ou de outros cuidadores (Garby, 2013). Assim, o modo como os pais resolvem os conflitos entre eles modela o comportamento das crianças, que se poderão identificar com o cuidador que normalmente é o vencedor (do conflito) ou com o vencido, tornando-se assim agressores ou vítimas na escola (Haber & Glatzer, 2009). O *bullying* pode ser também consequência de maus tratos por parte de quem vive com a criança, que leva a que os jovens sejam mais violentos na escola (Garby, 2013). Há, de facto, estudos que demonstram que os jovens que agridem os pares são oriundos de famílias com falta de afeto, em que a violência é comum e a disciplina inconstante. As vítimas, por seu lado, usualmente têm famílias super-protetoras ou com relações familiares complexas (Nickerson, Mele & Osborne-Oliver, 2010). É também provável que as vítimas testemunhem violência em casa (Haber &

Glatzer, 2009), e há mesmo evidências de que as dificuldades de ajustamento destas crianças são, pelo menos em parte, provocadas pela experiência de serem vitimizadas também noutros domínios, como é o caso dos maus tratos ou do abuso sexual, ou até do crime convencional (Nabuzoka, Rønning & Handegård, 2009).

Outro fator de risco no que respeita à vitimização é ter poucos amigos na escola, sobretudo amigos de confiança, ou que tenham baixo estatuto entre os outros jovens. Já os agressores, almejam ter um estatuto dominante entre os pares, o que sublinha a importância que podem ter os alunos que presenciam o *bullying*, havendo evidência de que as crianças com capacidade de empatizar com os sentimentos dos outros, que se preocupam com o seu bem-estar e que têm elevado estatuto entre os pares, podem ser os defensores mais eficazes (Smith, 2013; Swearer & Cary, 2007, cit. por Massari, 2011). Por outro lado, o simples comportamento de ficar a observar quando se deparam com uma situação de *bullying*, poderá estar, sem se aperceberem, a contribuir para a perpetuação destas agressões (Olweus & Limber, 2010; Massari, 2011).

Além das atitudes dos pares, o comportamento dos adultos no ambiente escolar tem também um papel determinante na manifestação destes problemas na escola (Olweus & Limber, 2010). Apesar de haver alguma evidência de que a relação entre professores e alunos possa ser um fator protetor no que respeita ao *bullying* (Troop-Gordon & Quenelle, 2010, cit. por Smith, 2013), é necessário que quando os alunos procuram os professores, estes saibam dar uma resposta efetiva e consistente (Smith, 2013). No entanto, a maioria das escolas não está devidamente preparada para lidar com este tipo de situações, pois as regras geralmente não são suficientemente claras, as práticas disciplinares são pouco adequadas e a supervisão no recreio é insuficiente (Beane, 2006).

A sociedade também tem a sua fatia de responsabilidade sobre a frequência com que hoje em dia se assiste a provocações e agressões na escola. As várias mensagens veiculadas pelos meios de comunicação social aprovam, ou mesmo incentivam, a violência, transformando-a num entretenimento, tornando por isso mais difícil a tarefa, para os pais e professores, de convencer os alunos de que o *bullying* é errado (Massari, 2011; Haber & Glatzer, 2009). Para os jovens que já têm tendências agressivas, os *media* constituem-se como um factor agravante. Mas as crianças estão expostas a estas mensagens de violência de muitas outras formas, desde os jogos de computador, passando pelas letras das músicas que ouvem, até à *Internet* – que de resto, se transformou numa nova oportunidade de abuso, o *cyberbullying* –, reforçando a crença de que agredir é uma boa forma de ganhar poder. Ainda assim, nem todas as crianças interiorizam estas mensagens da mesma forma (Haber & Glatzer, 2009).

Todos estes fatores genéticos e ambientais têm impacto ao nível do indivíduo, moldando a sua personalidade, mas influenciando também as suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Desta feita, as variáveis individuais relacionadas com os comportamentos agressivos e de vitimização das crianças têm sido amplamente estudadas.

Flouri, Mavroveli e Planourgia (2013) estudaram a associação entre a capacidade cognitiva (verbal e não verbal) dos adolescentes, o *stress (distress)*, gerado pelas adversidades da vida, e os problemas de conduta que apresentam. Descobriram que apesar de o *stress* aparecer associado a problemas de conduta, a capacidade cognitiva dos adolescentes é capaz de moderar os seus efeitos, sobretudo no que respeita aos adolescentes com uma capacidade cognitiva acima da média, para os quais o impacto do *stress* no comportamento deixa de ser significativo. Outro estudo (Flouri, Hickey, Mavroveli & Hurry, 2011) destaca também a relevância das capacidades cognitivas (não verbais) na redução do risco de problemas de comportamento, com a descoberta de que estas fortalecem a capacidade de controlar as emoções.

Deste modo, uma compreensão mais global do fenómeno do *bullying* pode ser conseguida se os processos emocionais forem também considerados.

O *bullying* é um comportamento não adaptativo, uma vez que produz resultados indesejáveis tanto para as vítimas como para os agressores e mesmo para outros indivíduos indiretamente implicados. Tal poderá ser explicado pela ausência de mecanismos que motivem comportamentos mais adaptativos, mais particularmente, à ausência de um funcionamento sócio-emocional competente. A título de exemplo, tipicamente tanto os agressores como as vítimas apresentam maior agressividade reativa que as outras crianças, respondem a situações difíceis de forma mais emotiva, e ficam aquém nas capacidades de processamento da informação pessoal e emocional (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011).

A capacidade de manifestar emoções positivas e expressar, perceber, compreender e regular emoções são algumas das dimensões da competência socio-emocional que têm predito o estatuto social das crianças, a qualidade das amizades e a capacidade para fazer com que os pares gostem de si (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). De facto, as crianças populares apresentam qualidades mais adaptativas e são emocionalmente mais competentes, enquanto as crianças cujas relações com os pares estão comprometidas, que são vítimas de *bullying*, e que manifestam problemas tanto ao nível do funcionamento interno como na relação com o meio externo, apresentam pobres capacidades socio-emocionais (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011; Massari, 2011).

As demandas do contexto relacional frequentemente exigem que a expressão das emoções seja controlada (ou regulada) por forma a fortalecer a qualidade das relações sociais. Por outro

lado, as emoções também são necessárias para organizar outras funções psicológicas, no sentido de alcançar os objetivos pessoais. Assim, a capacidade de regulação emocional permite aos indivíduos gerir eficazmente a expressão das suas emoções e lidar de forma adaptativa com as situações emergentes, proporcionando experiências psicológicas intra e interpessoais mais saudáveis (Wilton, Craig & Pepler, 2000). A capacidade de regular as emoções tem, assim, um papel central no desenvolvimento de competências sociais. Antes da entrada na escola, as crianças dependem dos cuidadores como fontes externas de regulação emocional, mas à medida que se aproximam da idade escolar, o seu sucesso com os pares é determinado pela sua própria capacidade de regular as emoções e o comportamento, na ausência de controlo direto dos adultos (Kopp, 1989, cit. por Wilton, Craig & Pepler, 2000).

O que acontece nas situações de vitimização entre pares, é que as crianças com dificuldades em regular as suas emoções respondem ou reagem às provocações de forma desadaptada, o que reforça os comportamentos de *bullying* por parte dos agressores, dando assim continuidade a este ciclo de violência (Wilton, Craig & Pepler, 2000; Harper, Parris, Henrich, Varjas & Meyers, 2013). O modo como as crianças reagem a situações adversas, como é o caso do *bullying*, revela o tipo de estratégias de *coping* utilizadas (i.e. os esforços propositados do indivíduo para regular as suas emoções, cognições, estados fisiológicos, comportamentos e ambiente, em resposta ao agente de *stress*) (Davis & Humphrey, 2012). Estas podem ser mais ou menos adaptativas, conforme os resultados que devolvem são percebidos pelo indivíduo como benéficos ou prejudiciais, na situação com que se defronta. Desta forma, um fator que leva um indivíduo a escolher determinada estratégia é a eficácia percebida dessa estratégia quando enfrenta uma situação de *bullying*. Assim, certos fatores como as experiências do passado, os recursos de que dispõe, e a confiança acerca da capacidade de a levar a cabo, determinam o modo como a criança encara a eficácia de determinada estratégia. (Harper et al., 2013).

A este respeito, há alguma evidência de que as vítimas de *bullying* adotam comportamentos de evitamento (como não ir à escola, ignorar o agressor ou afastar-se dele) e de que as vítimas que também agredem outras crianças (desempenhando ambos os papéis de vítimas e agressores) tendem a reagir com atos de vingança ou retaliação. Foram também encontradas diferenças de género, sendo que entre as vítimas, os rapazes parecem reagir mais com atos de agressividade, retaliação e vingança do que as raparigas (Nabuzoka, Rønning & Handegård, 2009; Harper et al., 2013). Por outro lado, num estudo que envolveu a observação naturalista da interação entre crianças envolvidas em comportamentos de *bullying* e vitimização, os investigadores (Wilton, Craig & Pepler, 2000) descobriram que o tipo de *coping* mais frequentemente utilizado pelas vítimas era o agressivo (agressões físicas e verbais), ligado à sua

dificuldade de regular as emoções de raiva, tristeza e desprezo pelo agressor. Este estilo de *coping* aumenta a atitude, já de si hostil, do agressor, prolongando e escalando o conflito para níveis cada vez mais elevados de agressão. Com menor frequência, foram observados estilos de *coping* mais adaptativos, que correspondem à utilização de estratégias de resolução de problemas, e que surgiram associados a uma diminuição ou resolução do problema do *bullying*. Este estilo de *coping* foi dividido em dois subtipos: estratégias passivas, que incluíam comportamentos como ignorar, consentir ou evitar o agressor, e estratégias ativas de resolução de problemas (menos frequentes). Apesar de as primeiras se revelarem eficazes, a curto prazo, na resposta ao *bullying*, transmitiam ao agressor uma mensagem de rendição, e de baixa probabilidade de retaliação, preenchendo as suas expectativas de sofrimento e ganho pessoal. Assim, as vítimas que utilizam esta estratégia correm o risco de voltar a ser agredidas no longo prazo, apesar das consequências imediatas da sua ação reforçarem o seu uso continuado. Por outro lado, as estratégias ativas de resolução de problemas implicam capacidades distintas de regulação das emoções, permitindo à vítima agir de forma assertiva. Estas revelam ser as mais eficazes na diminuição do *bullying* (cerca de treze vezes mais que as estratégias agressivas), reforçando a continuação da sua escolha por parte das vítimas. No entanto, o sucesso desta estratégia requer que a vítima tenha competências sociais bem-desenvolvidas, e que possa contar com o apoio de um grupo de pares, o que raramente é conseguido, já que a vitimização aparece associada à rejeição dos pares e à falta de competências sociais (Wilton, Craig & Pepler, 2000).

Além da capacidade de auto-regulação, as percepções dos estudantes sobre o nível de controlo que detêm sobre a situação de *bullying* também podem determinar a eficácia da estratégia de *coping*. Se a vítima considerar que tem controlo e recursos suficientes, poderá optar por uma estratégia focada no problema, procurando ativamente soluções para o mesmo; se pelo contrário, não tiver qualquer percepção de controlo, tende a utilizar estratégias de evitamento (Clarke, 2006, cit por Harper et al., 2013). Ainda, há estudos que mostram que, à medida que a idade avança, se observa uma evolução na utilização de diferentes tipos de *coping*, de acordo com aqueles que serão mais eficazes para lidar com agentes de *stress* específicos (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011).

Como resultado do exposto, compreende-se com maior clareza o modo como as competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças estão relacionadas e explicam, em grande medida, o problema do *bullying* nas escolas. Se de um modo ainda mais global, a esta equação se juntar a influência das variáveis ambientais e genéticas discutidas anteriormente, então é possível olhar este fenómeno em toda a sua complexidade.

Neste complexo sistema de relações entre fatores de diferentes naturezas, a experiência e a expressão emocional dos jovens envolvidos no *bullying* ganha uma posição de destaque na investigação sobre esta área, multiplicando-se os estudos que se debruçam sobre a compreensão de tal relação.

A este propósito, emergiu recentemente um novo conceito, que se refere, grosso modo, à capacidade que o indivíduo tem de interpretar, compreender e regular, não apenas as suas emoções, mas também as emoções alheias. Trata-se do conceito de Inteligência Emocional, que encontrou primeiramente lugar na literatura no âmbito da Inteligência Humana, sendo mais tarde reivindicado como parte integrante da Personalidade. Os investigadores interessados na relação que o *bullying* tem com as variáveis emocionais não ficaram indiferentes a este novo construto, e atualmente existe já um referencial teórico razoável que comprova a existência de uma relação entre as duas variáveis, permitindo entender a importância que a Inteligência Emocional tem na etiologia e, por inerência, no estudo e compreensão do fenómeno do *bullying*.

Inteligência Emocional: a origem de um novo construto

O estudo das emoções é uma preocupação muito antiga da psicologia, tendo sido estas vistas, durante muito tempo, como estados subjetivos e intrapsíquicos que existiam independentemente da cognição e do comportamento. Como processos internos únicos, pensava-se que as emoções terminavam no indivíduo, não tendo qualquer efeito sobre o ambiente externo. Mais recentemente, os investigadores, influenciados por questões da etologia e da psicopatologia do desenvolvimento, começaram a considerar os componentes e papéis múltiplos da emoção, em ambas as relações intra e interpessoais (Wilton, Craig & Pepler, 2000).

Também no que concerne ao estudo da Inteligência Humana, levou muito tempo até que se considerasse a relevância dos fatores afetivos na adaptação a diversos contextos e, portanto, como parte do funcionamento inteligente (Afonso, 2007).

O avançar do século XX representou um grande passo na conceptualização da inteligência, tornando-se possível, pelo menos para alguns, tratá-la, ou melhor dizendo, reconhecê-la, na sua complexidade. Quando questionado acerca do que era a inteligência, Binet havia respondido “É o que a minha escala mede” (Miranda, 2002). Esta resposta remete para o entendimento da inteligência como uma pura operacionalização do construto. Sabe-se hoje que o que uma escala de inteligência pode medir é limitado, e certamente não será a inteligência em todas as suas dimensões e potencialidades. Já David Wechsler, várias décadas depois, voltou a levantar esta questão, afirmando “o que é medido pelos testes não é o que os testes medem (...). O que os testes [de inteligência] medem é algo muito mais importante: a capacidade de um indivíduo para

compreender o mundo à sua volta e o conjunto dos seus recursos para enfrentar os desafios que ele lhe coloca" (Wechsler, 1975, cit por Miranda, 2002).

Stenberg propôs um modelo de Inteligência, o modelo Triárquico, que inclui uma valência adaptativa e contextual, salvaguardando que as mesmas regulações do pensamento e ação não são universalmente adaptativas, pois não só o meio influencia o comportamento inteligente, como as escolhas possíveis do indivíduo de entre as alternativas disponíveis se prenderão também com as suas aptidões, motivações, valores e afetos (Stenberg, 1985, 1988, 1990, cit. por Miranda, 2002). Esta preocupação com os aspetos situacionais do comportamento inteligente não estava presente nas teorias do início do século (Stenberg, 2000, cit. por Miranda, 2002), que se baseavam numa simples operacionalização do construto, com foco nos fatores que estariam na base das diferenças individuais. Foi assim ultrapassada a subjugação da investigação ao "protótipo" do homem inteligente, que inevitavelmente pecava pela valorização cultural de certos aspetos e atividades em detrimento de outras.

De facto, os atributos valorizados numa determinada época e contexto cultural variam daqueles que serão apreciados noutro período e contexto diferentes, pelo que os indivíduos tenderão, ao longo da sua vida, a desenvolver mais aquelas facetas da inteligência que os ajudarão a ser bem-sucedidos no contexto em que vivem. A avaliação da inteligência pelos testes tradicionais cobre certas capacidades, habitualmente ligadas ao sistema educacional, já que são de importância básica nas culturas modernas (Anastasi & Urbina, 1997). Terão, desta forma, sido negligenciadas durante muito tempo outras variáveis importantes para a compreensão do comportamento inteligente.

Durante o século XX houve um período em que o interesse pelo estudo da inteligência decaiu, tendo sido atribuída importância a fatores motivacionais e afetivos, que se consideraram estarem também implicados na adaptação a diferentes contextos, e que foram designados como "não cognitivos" ou, mais tarde, como "fatores conativos" (Reuchlin, 1920, cit por Afonso, 2007). Mas não tardou até ressurgir o interesse pelas variáveis cognitivas, tendo esta nova vaga de investigação sido apelidada de "revolução cognitiva" (Afonso, 2007).

É neste clima de grande controvérsia acerca dos fatores que determinam o funcionamento individual, com teóricos a defender, por um lado, o papel determinante da inteligência enquanto processo cognitivo, procurando excluir dos dados da investigação os fatores "não-intelectuais", por acreditarem que perturbavam a mesma, e, por outro lado, outros que se debatiam pela valorização destes fatores, embora numa perspetiva distanciada da cognição, que surgiram propostas conceptuais integradoras da cognição e conação, entendendo que ao invés de serem negligenciados, os fatores conativos teriam um papel determinante no funcionamento cognitivo

do indivíduo (Afonso, 2007). Na transição do século XX para o século XXI surgem, então, concepções revolucionárias como a de Damásio (1994), relativa ao papel das emoções na tomada de decisão, ou a proposta de um novo conceito, por Salovey e Mayer (1990), o de Inteligência Emocional, fundamental na adaptação do indivíduo ao contexto (Afonso, 2007).

O conceito geral de Inteligência Emocional é derivado, em parte, da concepção de “Inteligência Social” de Thorndike (1920), e também da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), em particular a “inteligência interpessoal” e a “inteligência intrapessoal” (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Bakker, 2007). Salovey e Mayer (1990) procuraram dar coerência a um corpo de investigação disperso, entendendo que o construto de Inteligência Emocional estaria relacionado com o de Inteligência Social, mas enfatizando que vai além deste. Desta forma, desmistificam que o sucesso da interação se consiga através da manipulação das respostas do outro, e acrescentam um componente essencial, a capacidade de interpretar as emoções do próprio e do indivíduo com quem se interage, como facilitador da relação social (Salovey & Mayer, 1990).

Até aos dias de hoje, muitos foram já os autores que se debruçaram sobre o estudo do tema, apesar de a Inteligência Emocional ser ainda um construto bastante recente.

Distingue-se o trabalho de Goleman (1995), que entende a Inteligência Emocional como um conglomerado de características, como a empatia, a motivação, a persistência, o otimismo e as capacidades sociais, considerando-se por isso o seu modelo como misto, ao adotar uma conceptualização ampla de Inteligência Emocional. Outro modelo misto é o de Bar-On (2004) que é convicto a designar como não cognitivas as capacidades e competências constituintes da Inteligência Emocional, que contribuem para a capacidade do indivíduo ser bem-sucedido a lidar com os desafios e as pressões do meio (Webb et al., 2013).

Apesar da importância atribuída às duas teorias anteriormente referidas, que abriram caminho a um grande corpo de investigação que nelas se apoiou, a abordagem de Salovey e Mayer foi a pioneira no que toca ao estudo da Inteligência Emocional, equacionando-a desde logo como uma forma de inteligência, ampliando este conceito além das aptidões até à data consideradas e medidas pelos testes, o que permitiu transpor a barreira das variáveis de cariz académico, e abrir portas à avaliação do sucesso adaptativo noutros contextos da vida (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Afonso, 2007). O modelo destes autores constitui-se como um modelo integrativo, incorporando um conjunto de aptidões em quatro níveis de processos, desde os mais simples, de reconhecimento e expressão de emoções, até aos mais complexos, de regulação de emoções, que implicam um profundo conhecimento do próprio e dos condicionantes externos, e dos objetivos pessoais de auto-desenvolvimento e de fortalecimento das relações (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Assume, deste modo, uma posição crítica relativamente aos modelos

mistos, por serem excessivamente amplos e se terem tornado desconectados dos construtos principais de inteligência e emoção (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Webb et al., 2013).

A complexidade incutida ao construto de inteligência emocional, que afinal combina numa lógica relacional a ideia de que as emoções “tornam o pensamento mais inteligente” com a de que se pode “pensar de forma inteligente acerca das emoções” (Mayer & Salovey, 1997, cit. por Afonso, 2007), reconhece que as emoções permitem uma evolução adaptativa do indivíduo, com a aquisição de novas capacidades ao longo do seu desenvolvimento e experiência, e que englobam uma multiplicidade de contextos, muito para lá do académico (Afonso, 2007).

Inteligência Emocional traço

Apesar de haver acordo geral de que a relevância última da Inteligência Emocional seja o seu potencial de predição de resultados importantes da vida (eg. Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer & Salovey, 2004), como a qualidade das relações sociais ou o sucesso académico e ocupacional, o debate persiste sobre como melhor operacionalizar e medir a Inteligência Emocional (Webb et al, 2013).

Muitos são os estudos que questionam a validade dos instrumentos de medida construídos a partir dos modelos apresentados anteriormente, sugerindo outras formas de compreender e avaliar o construto. Por exemplo, Brackett et al. (2004) encontraram dados que mostram que, para além das variáveis cognitivas, a Inteligência Emocional apresenta uma relação com traços de personalidade.

Alguns investigadores, por isso, têm vindo a dedicar-se a examinar a relação entre diferentes medidas de Inteligência Emocional, medidas de Inteligência geral, traços de personalidade e outras variáveis emocionais, como o bem-estar. Exemplo disso é o estudo de Webb, Schwab, Weber, DelDonno, Kipman, Weiner e Killgore (2013), que investigaram a validade convergente de algumas medidas de Inteligência Emocional, entre as quais o *MSCEIT* (*Mayer Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test*, o instrumento de medida, desenvolvido pelos autores do conceito de Inteligência Emocional, para avaliar o construto) e o *EQ-i* (*Emotional Quotient Inventory*, o instrumento de medida desenvolvido por Bar-On), e a correlação deste construto com os traços de personalidade do modelo *Big Five*, o bem-estar emocional, e com a escala de inteligência de David Wechsler. Os resultados vieram consolidar as descobertas de estudos anteriores, no que respeita à forte correlação do *EQ-i*, mas não do *MSCEIT*, com a personalidade e o bem-estar psicológico, o que não foi para os autores uma surpresa, uma vez que o *EQ-i* foi construído para aceder a uma “ampla gama de capacidades e competências não cognitivas” (Bar-On, 2004, cit por Webb et al, 2013), incluindo domínios que se sobrepõem à

personalidade e ao bem-estar. Encontraram-se também correlações, de alcance moderado a elevado, entre o *MSCEIT* e a escala de inteligência de Wechsler, tendo os autores observado que o entendimento da Inteligência Emocional, por Salovey e Mayer, como um tipo de inteligência que complementa a tradicional, significa que estatisticamente se correlacionem moderadamente, mas os construtos se mantenham discrimináveis. (Webb et al, 2013).

O modelo de Inteligência Emocional- Traço, de Petrides, surgiu com o intuito de dar resposta a algumas limitações dos principais modelos de Inteligência Emocional.

Petrides interroga-se sobre a denominação de competência aplicada à Inteligência Emocional, nos modelos supra-referidos, uma vez que a informação necessária para fazer julgamentos de competência é acedida apenas pelo próprio indivíduo, pois é relativa a capacidades emocionais intrapessoais típicas do mesmo (Petrides, 2010). O problema destes modelos é, então, o de não reconhecerem a subjetividade inerente à experiência emocional, que não é passível de ser classificada segundo critérios de “certo e errado” (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011).

A fim de dar resposta aos problemas destes modelos e ajudar a organizar a literatura, Petrides e Furnham (2001) propuseram uma distinção entre dois construtos de Inteligência Emocional: a Inteligência Emocional como traço (ou traço de auto-eficácia emocional) e a Inteligência Emocional como aptidão (ou aptidão cognitiva-emocional). Esta diferenciação baseia-se no tipo de medida usado no processo de operacionalização. Enquanto a Inteligência Emocional traço se relaciona com as disposições comportamentais e com as capacidades auto-percebidas e é mensurada através de auto-relatos, a Inteligência Emocional como aptidão preocupa-se com autênticas aptidões relacionadas com as emoções e é mensurada através de testes de desempenho máximo (Petrides & Furnham, 2001).

Ao entender as facetas de Inteligência Emocional como traços de personalidade, ao invés de aptidões, competências ou facilitadores mentais, a aceitação do seu valor subjetivo será então possível (Petrides, 2010). A utilização de instrumentos de auto-relato respeita a natureza subjetiva da resposta emocional, contemplando o significado intrínseco que as descrições acerca das qualidades intra e interpessoais têm para o indivíduo; desta forma influenciam, também, o seu comportamento e saúde mental. Assim, apesar do facto de os auto-relatos terem vindo a ser criticados por não serem exatos e serem sujeitos a enviesamentos de resposta (eg. Webb et al, 2013), os aspetos positivos do seu uso, no caso particular deste instrumento, primam sobre as possíveis questões associadas ao seu rigor. Ainda assim, com o intuito de procurar colmatar os problemas associados à subjetividade, têm sido incorporados critérios objetivos no desenho dos

estudos que à investigação da inteligência emocional como traço dizem respeito (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011).

A Inteligência Emocional-traço é, então, definida como uma constelação de disposições e auto-percepções emocionais, localizadas nos níveis mais baixos das hierarquias da personalidade (Petrides & Furnham, 2001), mensuráveis através do Questionário de Inteligência Emocional-Traço (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue*). Em suporte a esta teoria, a pesquisa tem revelado que os genes envolvidos no desenvolvimento das diferenças individuais nos traços de personalidade do Modelo *Big Five* estão também implicados no desenvolvimento das diferenças individuais relativas à Inteligência Emocional-traço (Petrides, 2010).

Deste modo, este construto sai completamente do domínio das capacidades cognitivas. De facto, a Inteligência Emocional como traço e a Inteligência Emocional como aptidão são dois construtos conceptualmente, metodologicamente e empiricamente diferentes, tendo vindo os resultados de vários estudos suportar esta distinção, revelando baixas correlações entre ambos (e.g. O'Connor & Little, 2003, Warwick & Nettelbeck, 2004, cit. por Mavroveli et al., 2007).

De acordo com esta conjectura, não existe um extremo, um ideal de indivíduo emocionalmente inteligente, o modelo a seguir para obter sucesso. Existem sim diferentes perfis emocionais que trarão maior vantagem em alguns contextos relativamente a outros, isto porque ter elevada Inteligência Emocional nem sempre é vantajoso, uma vez que as emoções distorcem o julgamento e a tomada de decisão, por serem intuitivas e automáticas. Ser-se reservado poderá ser um traço de personalidade mais adaptativo em contexto de investigação que a expressão emocional e social, por exemplo. Assim, nenhum perfil de um indivíduo “emocionalmente inteligente” será igualmente bem-sucedido em todos os contextos do seu dia-a-dia (Petrides, 2010).

Apesar das conceptualizações da Inteligência Emocional entendida como traço e como uma aptidão serem claramente distintas, no que diz respeito ao construto e ao método de avaliação—auto-relato *vs.* medida de desempenho máximo, respectivamente —, ambas as formas de Inteligência Emocional podem conferir vantagens adaptativas à saúde mental dos indivíduos. Enquanto Salovey e Mayer (1990) defendem que a utilização inteligente das capacidades emocionais promove a regulação eficiente do afeto, Petrides, Pita e Kokkinaki (2007) acrescentam que a percepção de competência para lidar com situações com elevada carga emocional, facilita uma boa avaliação e uma resposta eficiente em todos os contextos.

A este respeito, tem sido proposto que a Inteligência Emocional pode diminuir o *stress* através da promoção de formas adaptativas de *coping*, uma vez que estes processos são dependentes da operacionalização de competências ou de recursos-chave pessoais, que podem

ser representados pela inteligência emocional, entendida quer como aptidão quer como traço. Enquanto a Inteligência Emocional como aptidão influencia o despertar da atenção inicial para os agentes de *stress*, a Inteligência Emocional enquanto traço é central para o desenvolvimento e implementação de mecanismos de *coping* bem-sucedidos (Davis & Humphrey, 2012).

***Bullying* e Inteligência Emocional**

Apesar de a maioria da investigação relativa à Inteligência Emocional se ter provido de amostras de indivíduos adultos, existem já vários estudos que se focam explicitamente nas crianças e adolescentes. O interesse do estudo da Inteligência Emocional nesta faixa etária é muito diversificado, uma vez que corresponde a um período da vida em que se assiste a um desenvolvimento do indivíduo em vários aspetos intra e interpessoais, para os quais a Inteligência Emocional poderá ser de grande importância, como preditor do sucesso nos mesmos.

Se a inteligência emocional diz respeito às percepções das emoções e à capacidade de as regular nas interações sociais, então é expectável que o sucesso nas relações com os pares na infância e adolescência se deva em grande parte ao nível de Inteligência Emocional de cada um. Uma vez que os comportamentos de *bullying* e vitimização se constituem como interações desadaptadas entre pares, então faz sentido procurar explicar estes comportamentos com base na Inteligência Emocional dos envolvidos. Foi esta preocupação que motivou alguns investigadores a procurarem uma relação entre os dois construtos.

A este propósito, Goleman (1996, cit por Garaigordobil & Oñederra, 2010) defendia que o desenvolvimento insuficiente da Inteligência Emocional acentua o isolamento, a ansiedade, a depressão, os problemas da atenção e do pensamento, a delinquência e a agressividade, o que vai de encontro às descobertas de Liao, Liao, Teoh e Liao (2003, cit por Garaigordobil & Oñederra, 2010), que encontraram um maior nível de comportamentos agressivos e criminosos em alunos do ensino secundário com inteligência emocional mais baixa.

Outros autores constataram que os alunos com elevada Inteligência Emocional estão mais satisfeitos nas relações com os amigos, e têm interações mais positivas e menos conflituosas, são avaliados pelos professores como mais propensos a comportamentos pró-sociais (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Na mesma direção, Mavroveli et al (2007) descobriram que a Inteligência Emocional traço estava positivamente associada com as competências sociais dos adolescentes na relação com os pares, especialmente o comportamento pró-social. Os autores relacionaram a Inteligência Emocional traço dos adolescentes do estudo, com as percepções dos pares a seu respeito,

encontrando uma correlação positiva com o atributo “ser cooperativo”, sugerindo que os jovens com elevada Inteligência Emocional possuem e exibem competências sociais que são imediatamente detetadas pelos pares. Os investigadores detetaram também uma correlação negativa, embora com pouco significado estatístico, entre a Inteligência Emocional traço e a percepção dos indivíduos como agressivos, por parte dos pares. Foram também encontradas diferenças de género, sendo que apenas no grupo das raparigas, a inteligência emocional traço surgiu associada à capacidade de liderança entre pares. Tal descoberta sugere que as raparigas atribuem mais valor, e consequentemente identificam-se mais, com as facetas socio-emocionais da Inteligência Emocional traço, que poderão ser interpretadas como qualidades de liderança (Mavroveli et al, 2007).

Quatro anos depois, Mavroveli e Sánchez-Ruiz (2011) fizeram uma investigação semelhante com uma amostra de crianças do ensino primário, e descobriram que tanto os rapazes como as raparigas que pontuavam mais na Inteligência Emocional traço receberam poucas caracterizações negativas (p.e. ser um agressor), no entanto, as raparigas com elevada Inteligência Emocional traço tiveram mais atributos de comportamento pró-social (ser simpática, ter capacidades de liderança) e maior competência social, no geral (determinada pela diferença entre os atributos positivos e negativos que receberam dos colegas) que os rapazes (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011).

O género modera, assim, a relação entre a inteligência emocional, e o comportamento social na escola e o estatuto entre pares, ou seja, dimensões diferentes do comportamento social podem ser percebidas como mais ou menos desejáveis, conforme se é rapaz ou rapariga. Ainda assim, no que respeita a este último estudo, as raparigas, de um modo geral, pontuaram mais na Inteligência Emocional que os rapazes, o que vai ao encontro do que vem sendo referido na literatura acerca das diferenças de género no que concerne à Inteligência Emocional, embora esta nem sempre seja consistente neste ponto (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011).

Nesta investigação foi encontrada também uma correlação negativa entre a Inteligência Emocional e a auto-identificação dos alunos com o *bullying* ou com a vitimização. Estes resultados mostram que os alunos que se vêem como capazes de processar informação relacionada com as emoções e de regular as suas emoções e as dos outros, são mais capazes de lidar com as exigências dos contextos social e escolar, tendo, por isso, maior aceitação entre os pares. Ou seja, a inteligência emocional traço motivará o comportamento de *coping* adaptativo na escola ou perante desafios sociais e evitará o desenvolvimento de comportamento desajustado (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011), o que corrobora as descobertas de Davis e Humphrey acerca da relação entre a inteligência emocional-traço e o *coping*. estes

investigadores defendem que em níveis elevados de Inteligência Emocional traço, os efeitos benéficos de um estilo de *coping* ativo e adaptativo são intensificados e os efeitos de um *coping* desadaptativo são atenuados para reduzir os sintomas (Davis & Humphrey, 2012).

Também no estudo de Mavroveli et al. (2007), foi dada ênfase à relação entre a Inteligência Emocional traço e o modo como as estratégias de *coping* utilizadas pelos adolescentes se vão repercutir no sucesso da relação com os pares. Assim, verificou-se que os adolescentes com elevada Inteligência Emocional traço estão em vantagem em termos do uso de estratégias de *coping* eficazes. Encontraram-se ainda correlações negativas entre a Inteligência Emocional traço e a depressão e apresentação de sintomas somáticos, o que indica que a Inteligência Emocional poderá atuar como um fator protetor contra as perturbações psicológicas, incluindo as queixas somáticas. Deste modo, os autores consideraram que o componente de bem-estar da Inteligência Emocional traço pode ser especialmente relevante no processo de ajustamento, uma vez que as emoções positivas conduzem ao desenvolvimento dos recursos físicos, intelectuais e sociais necessários ao *coping* bem-sucedido (Mavroveli et al., 2007).

Assim sendo, os adolescentes com elevada Inteligência Emocional traço parecem ser mais propícios a desfrutar de relações pessoais satisfatórias durante um período da vida em que estas são cruciais para o desenvolvimento pessoal (Mavroveli et al., 2007).

Os estudos anteriores (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011; Mavroveli et al., 2007) revelam ainda que as crianças e adolescentes conseguem representar de forma precisa as suas auto-percepções relacionadas com as emoções, que parecem também ser percebidas pelos pares - o que dá credibilidade ao construto de inteligência emocional traço e ao respetivo instrumento de medida. É possível, deste modo, que os pares entendam as auto-percepções positivas dos outros como uma característica desejável (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011).

Neste sentido, há estudos que sugerem que as vítimas se sentem motivadas para fazer algo para quebrar o ciclo de *bullying*. Desta forma, o que as motiva é sobretudo evitar que as agressões se intensifiquem, a necessidade de serem assertivas e a sua reação emocional face ao *bullying*. As vítimas de *bullying* prolongado são mais motivadas por outras questões, por exemplo, as consequências académicas, a frequência do *bullying*, os prejuízos que poderá ter para a sua saúde ou pelas repercussões sociais (Craig, Pepler & Blais, 2007).

Kokkinos e Kipritsi (2012), também defendem uma relação entre a inteligência emocional-traço e o *bullying*, fundamentando esta posição com referência às diferentes conceptualizações que a inteligência emocional tem na literatura (como um traço ou como uma aptidão).

Desta forma, ao salientarem a forte ligação da inteligência emocional como aptidão à inteligência social, referem que tem sido encontrada uma correlação negativa entre a inteligência

social e a vitimização, assim como com outras formas de agressões físicas e diretas, enquanto que as formas de *bullying* mais sofisticadas mostram ter uma correlação positiva e elevada com a inteligência social (Kokkinos & Kipritsi, 2012). A este respeito, alguns estudos revelam que os agressores que são líderes no seu grupo têm capacidade de perceber os estados mentais dos outros e serem manipuladores sociais competentes (Sutton, Smith & Swettenham, 1999, cit. por Kokkinos & Kipritsi, 2012; Smith, 2013). No entanto, no campo da inteligência emocional entendida como um traço de personalidade, a correlação com o *bullying*/vitimização é consistentemente negativa, sendo que os indivíduos com maior Inteligência Emocional-traço tendem a desenvolver as suas capacidades sociais e a fortalecer as relações interpessoais. Os autores salientam também que as vítimas apresentam uma fraca inteligência emocional-traço, o que justificam com a relação encontrada entre a capacidade de perceber as emoções e a aceitação do grupo de pares, e com o facto de a Inteligência emocional-traço se relacionar também com a capacidade de resolução de problemas, de que as vítimas carecem, uma vez que reagem ineficazmente quando agredidas (Austin et al., 2005, cit por Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Há, ainda assim, algumas incertezas relativamente à relação que uma dimensão em particular da Inteligência Emocional traço tem com o *bullying*, e que tem vindo a ser objeto de atenção e muitos contra-argumentos na literatura: trata-se da auto-estima. A auto-estima gera maior controvérsia no que se refere aos agressores, havendo estudos que defendem que estes têm uma auto-estima elevada, enquanto outros autores acreditam que apresentem um nível médio neste construto, e outros há, ainda, que consideram que tal como as vítimas, os agressores têm tendência à baixa auto-estima. A discussão relativamente às vítimas levanta-se sobretudo no que respeita aquelas que desempenham também o papel de agressoras, havendo estudos que consideram que têm um nível elevado de auto-estima (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Em qualquer caso, face aos resultados dos diferentes estudos, que demonstraram repetidamente a existência de uma relação entre o *bullying* e a Inteligência Emocional, esta última apresenta claras evidências de ser um componente-chave que explica a fraca adaptação à escola dos agressores e das vítimas de *bullying* e a sua vulnerabilidade sócio-emocional (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011).

Intervenções eficazes: a receita à prova de *bullying*

Se durante muito tempo foi pouca a importância atribuída à violência entre pares, nos últimos anos, a multiplicação das investigações nesta área veio revelar dados até então desconhecidos, relacionados com a prevalência do fenómeno de *bullying* nos vários países, com as

consequências e ele associadas, e com todo o conjunto de fatores que contribuem e explicam a ocorrência destes comportamentos. Perante estas descobertas, o interesse sobre a problemática do *bullying* tem vindo a crescer exponencialmente, sendo este assunto uma das grandes preocupações da sociedade atual, e estando frequentemente “na ordem do dia” entre os meios de comunicação social.

O *bullying* é, assim, um problema abrangente, que diz respeito a todo o meio escolar e familiar. A necessidade de agir sobre a ocorrência do *bullying* e sobre aquilo que está na sua origem e o perpetua, levou a um desenvolvimento cada vez mais numeroso de intervenções anti-*bullying* nas escolas, com o intuito de prevenir e lhe dar resposta. Na sequência destas intervenções e de mais de vinte anos de pesquisa, foi demonstrado que o *bullying* pode ser reduzido substancialmente através de esforços desenvolvidos nas escolas para reduzir as oportunidades e o reforço destes comportamentos, e para construir uma identidade de comunidade entre estudantes e adultos. O programa desenvolvido por Olweus, entre 1983 e 1985, foi pioneiro neste campo e teve um sucesso tal em termos da diminuição do *bullying* nas escolas alvo – uma redução de 64% (de 10% para 3,6%) em termos de vitimização e de 52,6% (de 7,6% para 3,6%) nas agressões realizadas a outros alunos –, que foi rapidamente disseminado por outros países nos anos subsequentes, com algumas adaptações, devido às diferenças culturais, mas igualmente com resultados favoráveis. Os objectivos principais deste programa passavam pela redução dos problemas de *bullying* existentes nas escolas, por prevenir o desenvolvimento de novos comportamentos deste tipo, e melhorar as relações entre os alunos (Olweus & Limber, 2010). O projeto assentava em quatro princípios: os adultos (professores e se possível os pais) deveriam mostrar afeto e um interesse positivo nos seus alunos; deviam ser definidos limites firmes para os comportamentos inaceitáveis; era preciso estabelecer consequências (que não poderiam ser físicas ou hostis) para o desrespeito das regras definidas; e os adultos deveriam também agir como figuras de autoridade e modelos positivos. As intervenções, com base nestes princípios, foram realizadas em quatro níveis: a escola, a sala de aula, o indivíduo, e quando possível, a comunidade (Olweus & Limber, 2010).

Ttofi & Farrington (2011) fizeram uma revisão de vários programas anti-*bullying* até à data aplicados, para tentar perceber quais as particularidades das intervenções que os tornam eficazes. Deste modo, descobriram que os programas intensivos e de longa duração são os mais eficazes, o que parece sugerir que pode ser necessário algum tempo para construir um carácter apropriado para fazer frente ao *bullying*, e que as medidas de disciplina firmes face ao *bullying* (conforme Olweus defende) e o aumento da supervisão no recreio têm também estado relacionadas com uma redução significativa do mesmo. Vários autores defendem a inclusão da

família como parte destes programas, através de apresentações educativas e reuniões com os pais, com vista à sua sensibilização para a problemática (Ttofi & Farrington, 2011; Sherer & Nickerson, 2010), assim como a realização de formações para os professores e auxiliares de educação (De Voe et al, 2005). As formações dirigidas aos adultos responsáveis pelas crianças, devem dar a conhecer não só as políticas adotadas pela escola, como facultar também informação acerca dos sinais de alerta e sobre como agir, quer os seus filhos/alunos estejam diretamente envolvidos no *bullying*, quer não, já que podem vir a ser também afetados por estas situações (Frey et al., 2005). A sensibilização de pais e professores é particularmente importante uma vez que a maioria das crianças vitimizadas não comunica a ninguém os seus problemas, e que os pais e professores raramente falam com os agressores acerca da sua conduta (Ttofi & Farrington, 2011). Uma forma de ultrapassar este silêncio pode ser o desenvolvimento de sistemas que permitam melhorar a comunicação entre a comunidade escolar, e dar o alerta quando ocorrem situações de *bullying* (p.e. através de e-mail ou chamadas telefónicas) (Suckling & Temple, 2002).

Ttofi & Farrington (2011) recomendam ainda que os programas de diminuição do *bullying* nas escolas sejam dirigidos a crianças de onze anos ou mais, uma vez que da análise que fizeram dos vários programas em estudo, descobriram que o seu efeito era superior em amostras de crianças mais velhas. Tal resultado é atribuído ao facto de as crianças nesta faixa etária terem já capacidades mentais superiores, apresentarem menor impulsividade e terem maior probabilidade de tomarem decisões racionais que as crianças mais novas. Assim, embora muitos dos programas examinados se baseiem no encorajamento e recompensa do comportamento pro-social, e no desencorajamento e punição do *bullying*, os autores defendem que estes poderiam ter maior impacto se se focassem no desenvolvimento da empatia e na capacidade de tomada de perspetiva destes estudantes mais velhos (Ttofi & Farrington, 2011).

A este propósito, alguns estudos têm vindo a destacar a eficácia de intervenções focadas em desenvolver competências sociais e emocionais nas escolas, como forma de dar resposta ao *bullying*. Um exemplo é o programa inglês de Aprendizagem Social e Emocional (*Social and Emotional Learning, SEL*), que ajuda os adolescentes a desenvolverem uma maior consciencialização social e emocional, e a adquirir competências de regulação emocional, o que lhes permite prestarem maior atenção, preocuparem-se e tornarem-se mais responsáveis pelas suas ações em qualquer contexto, e ainda aprender a tolerar e aceitar os outros. Isto não só promove uma mudança no comportamento das vítimas e dos agressores, como também estimula os observadores a agir. Ainda relativamente às vítimas de *bullying*, foi realçada a importância do desenvolvimento da capacidade de resiliência e de competências sociais, por

exemplo, aprender a comunicar de uma forma assertiva, a utilizar estratégias de resolução de problemas, através da avaliação das consequências possíveis para a tomada de decisão, ou outras estratégias como pedir ajuda ou falar com outras pessoas por forma a encontrarem meios para solucionarem o problema. Tudo isto promove uma maior aceitação dos pares e o desenvolvimento de amizades, que são fatores protetores contra o *bullying* (Massari, 2011).

Apesar de todos estes esforços, estima-se que a nível global a maioria das escolas não implemente qualquer iniciativa para diminuir o *bullying* (Olweus e Limber, 2010), apesar de ser sua função (das escolas), assegurar as condições para que todos os indivíduos sejam poupados à opressão e à humilhação intencional e repetida (Beane, 2006). De facto, atualmente consta da lei de vários países que devem ser estabelecidas políticas de prevenção da violência escolar. Acresce ainda que a segurança dos jovens na escola, e a proteção contra estes atos de violência e opressão, constam na *Convenção dos Direitos da Criança*, de 1989. Mas a dificuldade de implementação destes programas nas escolas deve-se sobretudo à falta de conhecimento adequado acerca do fenómeno, das suas consequências e das práticas de prevenção e intervenção eficazes, assim como à insuficiente motivação para a aplicação de esforços neste sentido, e escassez de recursos para o fazer (Olweus & Limber, 2010). Deste modo, Ttofi e Farrington (2011) sugerem que deveria ser sistematizada em diretrizes a informação relevante acerca das práticas de avaliação (eg. melhores métodos de mensurar o *bullying*, com que períodos de tempo avaliar) e de intervenção eficazes, por forma a facilitar a sua consulta e utilização na construção de novos programas.

O presente estudo

O trabalho presente consiste num estudo longitudinal que teve por base a aplicação de um projeto de intervenção para a prevenção e diminuição do *bullying* numa escola secundária da localidade de Agualva-Cacém.

O projeto “Onde está o Bully” surgiu, assim, pela necessidade de dar uma resposta adequada a este problema, que afeta atualmente muitas escolas portuguesas. Este projeto insere-se em dois programas mais vastos, o Programa Educativo Nacional, que considera a temática do *bullying* como obrigatória, e o Programa Nacional da Saúde Escolar, em especial a área da Saúde Mental, procurando pôr em prática o que foi definido pela Organização Mundial de Saúde, que entende como prioritárias a promoção da saúde e a prevenção de doenças mentais (ACES X Cacém-Queluz, 2012).

A iniciativa partiu da Unidade de Cuidados de Saúde do Cacém, com a colaboração entre o departamento de psicologia e de enfermagem desta unidade de saúde, e da comunidade educativa da escola-alvo.

O desenvolvimento do projeto baseou-se numa vasta revisão bibliográfica sobre a temática do *bullying* e das características das intervenções já realizadas nesta área, com evidências de terem sido eficazes ao nível da prevenção e diminuição do *bullying* na escola, que de resto se constituem como os dois objetivos principais deste projeto. Foram assim definidas medidas para promover o envolvimento da escola e da família, através de sessões expositivas, com vista à sensibilização e transferência de conhecimentos relevantes sobre a problemática, e foram concebidas seis sessões para os alunos, a serem realizadas ao longo do ano letivo 2011/2012. Estas incidiram não apenas no esclarecimento acerca de algumas questões relacionadas com o *bullying*, como o perfil dos indivíduos implicados e consequências do seu comportamento, mas assentaram sobretudo, conforme a literatura sugere (eg. Massari, 2011; Ttofi & Farrington, 2011), no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, visando promover uma melhor adaptação ao contexto escolar e social, relações interpessoais mais ajustadas e enriquecedoras, um ambiente escolar mais seguro e, em última análise, uma melhor qualidade de vida. A promoção do desenvolvimento de competências foi implementada a partir de um conjunto de técnicas cognitivas e comportamentais, adequadas às características da etapa de desenvolvimento a que os participantes pertencem e à natureza da intervenção (realizada em grupo).

Além da intervenção, o projeto incorporou uma componente avaliativa, que permitiu averiguar o seu impacto e eficácia, com consideração dos objetivos definidos.

Esse trabalho contou com a participação das estudantes de psicologia clínica a realizar o seu estágio curricular, nesse ano letivo, no Centro de Saúde do Cacém. A possibilidade de participar neste projeto, permitiu que se fizesse uma investigação que integrou não apenas os dados recolhidos com o instrumento de avaliação do projeto, mas também os resultados de uma outra avaliação independente, obtidos através da mensuração da Inteligência Emocional traço dos participantes.

Assim, tendo em consideração o que nesta revisão de literatura foi apresentado, afigura-se como pertinente o estudo da relação do *bullying* com a inteligência emocional conceptualizada como um traço de personalidade. Foi considerada sobretudo a perspetiva das vítimas, sendo elas as mais afetadas pela violência escolar (Olweus & Limber, 2010; Smith, 2013), e que também por isso se constituem como uma população de interesse para o estudo das estratégias de *coping* utilizadas.

Apraz, por último, deixar uma nota relativamente à opção pela avaliação da inteligência emocional como traço e não como aptidão.

Entendida como uma aptidão, a Inteligência Emocional é medida através de testes de desempenho máximo; conceptualizada como um traço de personalidade, à semelhança das dimensões do modelo *Big Five*, a Inteligência emocional insere-se antes num *continuum*, não existindo portanto um nível ótimo, uma fórmula ideal para o sucesso na interação com o meio (Petrides, 2010). Assim, diferentes valores obtidos nos testes de Inteligência Emocional traço podem ser igualmente adaptativos em diferentes contextos e situações.

Desta forma, se a personalidade vai sendo construída e moldada nas constantes interações com o meio, pelas necessidades que este invoca no indivíduo, o nível de Inteligência Emocional traço será o resultado das experiências familiares, sociais e escolares da criança ao longo da sua existência. A relação apontada por diversos estudos (eg. Haber & Glatzer, 2009; Olweus & Limber, 2010; Garby, 2013) entre os comportamentos agressivos e de vitimização na escola, e o ambiente familiar ou o comportamento dos adultos que rodeiam a criança, é prova disto. Assim, as estratégias, de carácter mais agressivo, reativo ou passivo que as crianças/adolescentes utilizam na interação com os seus pares, podem estar desadaptadas a este contexto, mas constituírem-se como comportamentos adaptativos em casa, por exemplo. A inteligência emocional-traço tem, pois, um valor adaptativo que depende muito do contexto considerado, pelo que parece mais sensato, no estudo presente, a mensuração deste construto com base nesta perspetiva. Neste sentido, também a intervenção realizada, que se propõe melhorar as competências sociais e emocionais das crianças e jovens, visa ir ao encontro das necessidades das vítimas e dos agressores no contexto escolar e social (e não necessariamente em outros), de modo a proporcionar experiências pessoais e relacionais mais enriquecedoras, sem terem que recorrer à violência.

Posto isto, de seguida são apresentados os objetivos e hipóteses que motivaram o presente estudo.

Objetivos e Hipóteses

No presente estudo pretende-se avaliar a incidência do *bullying* – mas em especial, da vitimização (i.e. ser alvo de *bullying*)– e a sua relação com a Inteligência Emocional, conceptualizada enquanto traço, em estudantes de uma escola secundária da localidade do Cacém, a frequentar o sétimo ano de escolaridade e a frequentar um projeto de prevenção e

diminuição dos comportamentos de *bullying*. Para isso, são utilizados dois instrumentos de avaliação: o Questionário sobre o Ambiente Escolar, que avalia a frequência com que os participantes do estudo são sujeitos a violência física ou psicológica, as suas reações, a quem recorrem, o local onde estas agressões são mais frequentes, e ainda, a frequência com que os comportamentos de *bullying* são observados na escola; e o Questionário de Inteligência Emocional Traço - Forma C (TEIQue-C), que mede o nível da inteligência emocional (enquanto traço de personalidade) dos alunos que compõem a amostra, assim como as diferentes facetas que a constituem.

Deste modo, a investigação tem como objetivos principais:

1. *Perceber se o projeto de intervenção teve efeito ao nível da diminuição da prevalência do bullying na escola e da diminuição da vitimização.*

São cada vez mais os projetos de intervenção sobre o problema do *bullying* nas escolas, havendo uma tendência para a extensão do seu âmbito, tanto quanto possível, a toda a comunidade escolar e também ao contexto familiar, num esforço para tornar as intervenções cada vez mais eficazes. O projeto que este estudo integra teve como objetivos principais a promoção de uma maior consciencialização para a temática do *bullying*, a sua prevenção e diminuição, numa escola sinalizada como tendo grande incidência destes comportamentos, através do planeamento de sessões com pais e professores, mas com principal foco nos alunos. Procedeu-se, com estes, a intervenções muito variadas, desde a sensibilização, passando pelas metodologias comportamentais e cognitivas, para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais, com vista a promover comportamentos mais adaptativos e interações sociais mais bem-sucedidas. Espera-se, então, que estes esforços se traduzam no efeito pretendido, nos participantes do estudo, quer numa menor incidência do *bullying* na escola, quer numa menor frequência de vitimização.

2. *Verificar se o projeto teve impacto no nível de Inteligência Emocional-traço dos participantes.*

O primeiro objetivo proposto levanta uma questão importante: se, como consequência do projeto de intervenção, as vítimas adquirirem competências pessoais e sociais que facilitem as relações interpessoais e sejam eficazes contra o *bullying*, tal não só se traduzirá numa redução da vitimização, como numa redução da frequência das agressões. Desta forma, o número de

agressões poderá diminuir sem que isso implique uma mudança a nível cognitivo, comportamental e emocional dos agressores. Mas isto é redundante, porque o inverso também poderia acontecer: uma sensibilização bem conseguida e aquisição de competências sócio-emocionais por parte dos agressores, reduzirá o número de agressões, e consequentemente, o número de vítimas ou a frequência com que estas são alvo de *bullying*.

Desta forma, e porque a Inteligência Emocional se tem revelado um bom preditor do funcionamento emocional e social das crianças e jovens, a eficácia do projeto do *bullying* verificar-se-á, não apenas ao nível da redução da incidência do *bullying*, mas também ao nível do aumento da medida da inteligência emocional em todos os participantes, quer sejam vítimas, agressores, ou jovens que não estão diretamente envolvidos nestas situações. Ou seja, para haver uma mudança efetiva no comportamento dos participantes, o alcance do projeto terá que ser geral, e uma medida da incidência do *bullying* não é suficiente para perceber se houve impacto sobre as atitudes de todos os sujeitos, ao invés de num grupo apenas.

3. Compreender a relação entre a Inteligência Emocional-traço e a vitimização

Vários estudos se debruçaram sobre o estudo da relação de diversas variáveis emocionais e cognitivas com o *bullying*, sendo que uma grande fatia de investigações consideraram a relação da inteligência emocional com o *bullying*, apesar de ainda ser um interesse muito recente. Mais restrito fica ainda este conjunto de investigações se se considerar apenas a inteligência emocional-traço nesta relação, sendo que o próprio construto encontrou lugar na literatura há pouco mais de uma década, apenas. Apesar de ter sido encontrada consistentemente uma correlação negativa entre as duas variáveis, os resultados encontrados poderão variar com as características culturais da população em estudo. Em Portugal, este estudo pretende ser pioneiro a investigar a relação entre a inteligência emocional traço e a vitimização.

4. Determinar o modo como a diminuição da vitimização (através da aplicação do projeto), se repercute na inteligência emocional (entendida como um traço) dos participantes.

A relação entre o *bullying* e a inteligência emocional foi sucessivamente verificada por diversos estudos, alguns deles apresentados acima. Mas esta investigação pretende destacar-se neste campo, não se restringindo a confirmar ou a infirmar estas descobertas, mas propondo-se também analisar, através de um estudo longitudinal, o efeito que um projeto de promoção de

competências sócio-emocionais, com vista à redução do *bullying*, tem na relação entre a inteligência emocional e a vitimização.

5. *Compreender se a autoestima, uma das variáveis da inteligência emocional-traço, está positivamente ou negativamente associada à vitimização*

Uma vez que os estudos existentes apresentam resultados muito contraditórios no que respeita ao nível de auto-estima (uma das variáveis de inteligência emocional-traço), dos jovens envolvidos no *bullying*, esta investigação pretende averiguar esta relação, com foco nas vítimas.

6. *Perceber se existem diferenças de género no nível de Inteligência Emocional-traço, antes e após o projeto de intervenção.*

As apreciações relativas a diferenças encontradas na Inteligência Emocional, consoante o género dos participantes, são comuns entre os estudos sobre este construto, sem no entanto se ter encontrado uma ligação clara entre ambos. Por esta razão, este estudo procurará também contribuir para clarificar esta questão.

7. *Verificar se as reações relativamente aos agressores diferem, consoante o sujeito seja ou não vítima de bullying, conforme o seu nível de Inteligência Emocional traço e também em função do género a que pertence.*

Os estudos têm vindo a revelar que, por um lado, as vítimas tendem a apresentar mais comportamentos de evitamento e até mesmo vingativos, face ao agressor, e portanto, desadaptativos. Por outro lado, defendem que as crianças com níveis mais elevados de Inteligência Emocional tendem a utilizar estratégias de *coping* mais adaptativas – por exemplo, segundo os seus pares, são tendencialmente menos agressivos e apresentam mais competências sociais –, relativamente aquelas que têm um nível de inteligência emocional mais baixo. Ainda, os estudos mostram que parecem existir diferenças ao nível das atitudes/reações das raparigas e dos rapazes, o que estará relacionado com as expectativas culturais relativas aos papéis de género. Face a isto, procurar-se-á perceber se de facto, o comportamento dos participantes, quando confrontados com algum tipo de agressão ou humilhação, varia consoante o género, o nível de Inteligência Emocional-traço, e o facto de serem ou não vítimas de *bullying*.

8. *Tradução, adaptação e estudo empírico da versão portuguesa de um instrumento de avaliação da Inteligência Emocional-traço para crianças e jovens.*

Existem ainda poucos instrumentos de medida do construto de Inteligência Emocional adaptados e traduzidos para a língua portuguesa, que possam ser utilizados para efeitos de investigação, como a que aqui é apresentada. No que toca à avaliação da Inteligência Emocional enquanto traço em crianças e pré-adolescentes, não existe até à data nenhum instrumento de medida em Português, pelo que este estudo se propõe traduzir e adaptar o questionário inglês TEIQue (na sua forma para crianças), e utilizá-lo na presente investigação, averiguando a sua aplicabilidade e legitimidade para futuras investigações que pretendam estudar o mesmo construto na mesma faixa etária.

Traduzindo numa forma mais sistemática os objetivos identificados, caberá ao estudo aqui apresentado, averiguar se se confirmam as seguintes hipóteses:

H1. A incidência do *bullying* terá diminuído após a aplicação do projeto de intervenção.

H2. O nível de inteligência emocional-traço dos participantes terá aumentado após a aplicação do projeto de intervenção.

H3.1 As vítimas, i.e. os jovens que são alvo de violência física ou psicológica por parte de outros, apresentarão valores mais baixos de inteligência emocional-traço que os jovens que não sofrem este tipo de agressões.

H3.2 As vítimas apresentarão uma auto-estima inferior à dos jovens que não são alvo de *bullying*.

H4.1 No período pós-intervenção, os jovens que com menor frequência são agredidos física e/ou psicologicamente relativamente ao período pré-intervenção (ou seja, que deixam de ser alvo de *bullying*), apresentarão também um nível mais elevado de Inteligência Emocional traço.

H4.2. No período pós-intervenção, os jovens que já não são alvo de *bullying*, relativamente ao período de pré-intervenção, apresentarão uma auto-estima mais elevada.

H5. As raparigas apresentarão um nível de inteligência emocional-traço superior ao dos rapazes, quer antes quer após a intervenção.

H6.1. Os jovens que não são vítimas de *bullying* reagirão às agressões ou humilhações de modo mais adaptativo do que as vítimas.

H6.2. Os jovens que apresentem reações mais adaptativas terão um nível de Inteligência Emocional Traço superior ao dos jovens que reagem com agressividade.

H6.3 As reações dos participantes diferirão conforme pertençam ao género feminino ou masculino.

Metodologia

Participantes:

O presente estudo contou com a participação dos alunos do 7º ano de escolaridade (num total de sete turmas) de uma escola secundária na área do Cacém, concelho de Sintra, onde a população residente é proveniente de uma grande diversidade de culturas. A razão para se ter elegido esta escola deve-se ao facto de aí serem recorrentes situações de *bullying*, sendo o projeto de intervenção levado a cabo como uma iniciativa do Centro de Saúde da localidade, inserida no Programa Nacional de Saúde Escolar. A escolha desta faixa etária prende-se com o que vem sendo referido na literatura relativamente aos programas eficazes de prevenção do *bullying*, que salienta que estes devem ser orientados para crianças a partir dos 11 anos, devido às suas características desenvolvimentistas (Ttofi e Farrington, 2011). Reúnem-se, desta forma, as condições para avaliar a eficácia de um projeto de prevenção e diminuição do *bullying* – que visa a sensibilização para esta problemática e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais – com consideração à frequência destes comportamentos e mais particularmente da vitimização, e refletindo os seus efeitos ao nível da Inteligência Emocional traço dos alunos que nele participaram. Acresce que o projeto contou também com a participação de professores, auxiliares de ação educativa e encarregados de educação, com um papel essencial para a sua viabilização, assim como para o acompanhamento dos alunos ao longo de todo o projeto, incentivando-os a manter as práticas aprendidas.

A amostra, inicialmente constituída por 174 participantes, 103 rapazes e 71 raparigas, foi posteriormente reduzida em função da aplicação de um conjunto de critérios: foram eliminados casos que apenas estiveram presentes numa das aplicações (no início ou no final do ano lectivo), que tinham mais do que 5% de respostas omissas no conjunto do questionário de Inteligência Emocional traço (TEIQue-FC), ou que apresentaram um padrão de respostas negligente (ex: mesma resposta em todos os itens.)

A amostra final contou, assim, com 112 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, mas com clara incidência nos 12 e 13 anos (média 12,45 e desvio padrão 0,98). Fizeram parte desta amostra 64 rapazes e 48 raparigas (57,1% e 42,9% da amostra, respectivamente).

Para efeito de tratamento de alguns dados, dividiu-se esta amostra em dois grupos, as “vítimas” e as “não vítimas”, considerando-se para este efeito as vítimas como sendo os alunos que sofriam mais do que uma vez por semana qualquer forma de agressão física ou psicológica, ou que sofriam dois ou mais tipos de agressão, uma vez por semana. As “não vítimas” eram, então, todos os participantes que não estavam sujeitos a estas condições. As vítimas representavam, na fase inicial do estudo, 42,9% da amostra (48 alunos). Destas, 58,3% eram do género masculino, e 41,7% do género feminino. A amostra foi também dividida em “observadores”, ou seja, os participantes que relataram observar comportamentos de *bullying* na escola (mais do que uma vez por semana, ou mais do que uma forma de agressão), e em “não observadores”, para efeito de teste de algumas hipóteses. Na fase inicial do estudo, os observadores constituíam 78,6% da amostra (88 alunos), sendo 55,7% destes rapazes e 44,3% raparigas.

Os participantes que são alvo frequente de agressão física e/ou psicológica (“vítimas”) apontaram com maior frequência, como seu agressor, um rapaz (74,7%), em comparação com os que indicaram que quem os agredia era uma rapariga (9,3%) ou um grupo (16%). Estas situações ocorriam com maior frequência no recreio (56,3% dos participantes do estudo referiu ser agredido durante o intervalo das aulas), com alguma frequência na sala de aula (10,7% da amostra), e com menor frequência no caminho para a escola, na casa de banho ou balneário, e no refeitório. Os principais confidentes, a quem os jovens relatavam as agressões sofridas, eram os amigos (33% da amostra), seguindo-se os pais (22,3%). Os adultos da escola (p.ex. professores ou auxiliares de educação) eram os menos escolhidos pelos participantes (5,4%), e uma parte da amostra (21,4%) não contava estes episódios a ninguém.

Verificou-se, também, que os participantes reagiam de formas diferentes às agressões praticadas contra eles, tendo-se constituído, consoante o tipo de reação, cinco grupos: “não

fazer nada”, que corresponde aos alunos que responderam que não tinham nenhuma reação (9,8% da amostra); “comportamento de evitamento”, ao qual pertencem os alunos que evitavam o agressor ou que o ignoravam (14,3%); “comportamento agressivo”, quando os alunos batiam, davam pontapés ou ofendiam verbalmente o agressor, o que se verificou ser o tipo mais frequente de reação (25,9%); “comportamento defensivo não agressivo”, quando os alunos pediam ao agressor para parar ou procuravam a ajuda dos pais (5,4%); “ser ajudado por terceiros”, quando os alunos eram ajudados por um adulto na escola ou por outro aluno (9,8%); e “comportamento adaptativo”, ao qual pertencem os alunos que reagiam às agressões utilizando o humor, ou concordando com o que os agressores diziam sobre eles, ou ainda, focando-se em pensamentos positivos, para se sentirem melhor (6,3%).

As habilitações literárias dos pais dos participantes são muito diversificadas, sendo que alguns deles não chegaram a frequentar a escola, enquanto outros completaram um curso superior. Não se verificou, no entanto, nenhum padrão relativamente às habilitações dos pais que pudesse estar relacionado com a vitimização dos seus filhos. As profissões dos pais também são muito diferenciadas, constatando-se que, nesta amostra, a maioria das crianças cujo pai ou mãe está desempregado, sofre de *bullying* na escola (das 10 crianças com pelo menos um dos pais no desemprego, 9 são vítimas de *bullying*).

Estava inicialmente prevista a constituição de um grupo de controlo, no qual participariam os alunos de duas turmas do 7º ano de outra escola da localidade do Cacém, que não seriam sujeitos a esta intervenção, mas sim aos dois momentos de avaliação, em simultâneo com os do grupo experimental. No entanto, por questões logísticas internas da escola e do Centro de Saúde, este grupo não chegou a ser constituído, sendo apenas analisados, como tal, os resultados dos alunos participantes no projeto.

Instrumentos de avaliação¹ e variáveis de estudo:

Questionário sobre o Ambiente Escolar

Este questionário serviu o propósito de avaliar os comportamentos de vitimização dos respondentes, assim como a prevalência de situações de *bullying* na escola. É composto por 44 itens, dos quais 9 dizem respeito à caracterização sócio demográfica do aluno e os restantes à caracterização do ambiente escolar, contemplada e organizada em diferentes conjuntos de itens: o primeiro é relativo às agressões que os participantes sofrem na escola, composto por itens que cobrem vários tipos de agressões físicas e psicológicas possíveis, nos quais os participantes

¹ O Questionário de Inteligência Emocional traço não será anexado ao presente trabalho, por impossibilidade de divulgação pública, não coberta pelas autorizações concedidas pelos seus autores

tiveram que se classificar, segundo uma escala de *Likert* de 3 pontos, consoante a frequência com que as experienciam (1 corresponde a raramente, 2 significa uma vez por semana e 3 significa mais que uma vez por semana); o segundo grupo refere-se às reações dos alunos face a estas agressões, constituindo-se como uma questão de escolha forçada, na qual os participantes tiveram que decidir que atitude(s) habitualmente tomavam, de entre as alternativas possíveis (ex. bater, chamar nomes, utilizar o humor); no terceiro grupo, pretendeu-se que os participantes caracterizassem o(s) seu(s) agressor(es), como sendo um rapaz, uma rapariga ou um grupo (questão de escolha múltipla); no quarto grupo, os alunos tiveram que identificar com quem habitualmente partilham estas situações (ex: pais, amigos), através da escolha forçada; o quinto grupo, também composto por uma questão de escolha forçada foi dedicado à identificação do espaço onde estes comportamentos ocorriam (ex: sala de aula, refeitório); o sexto grupo tem uma estrutura idêntica à do primeiro, diferindo apenas no facto de ser pedido para identificar o tipo de agressões que eram observadas entre os pares, no contexto escolar, e não relativamente ao próprio; e o sétimo grupo consiste numa resposta aberta para identificação dos locais mais problemáticos na escola.

O questionário foi construído como parte integrante da preparação do projeto de intervenção, tendo por base os seguintes instrumentos de avaliação: *Colorado School Climate Survey* (disponibilizado *on-line* pela Universidade do Colorado), Questionário para o estudo da violência entre pares no 3ºciclo do ensino básico – aferido para a população portuguesa por I. Freire, e A. M. Veiga Simão (2005) – e Inquérito sobre *Bullying* de A. Beane (1999) (cit. por ACES X Cacém-Queluz, 2012).

Questionário De Inteligência Emocional Traço – Forma C

Com a denominação original de *Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Form* (TEIQue- CF), este instrumento foi desenvolvido e validado por S. Mavroveli, K. V Petrides., C. Shove e A. Whitehead, em 2008, com o propósito de medir a Inteligência Emocional conceptualizada como traço, de crianças e jovens entre os 8 e os 12 anos de idade. Apesar da amostra deste estudo compreender alguns sujeitos com idades superiores a 12 anos, a sua grande maioria ronda esta idade; embora exista uma versão do questionário para adolescentes, este pareceu ser o mais apropriado, com consideração às características desenvolvimentistas da população-alvo, composta por muitos alunos com dificuldades escolares, e atentando também à diversidade cultural dos participantes, e ao facto da própria cultura portuguesa ser distinta da inglesa, tanto ao nível dos conhecimentos escolares adquiridos, do que é enfatizado em cada cultura, como ao nível da interpretação de um questionário deste tipo.

Foram, deste modo, adotados todos os procedimentos necessários a uma íntegra adaptação do instrumento, de acordo com as regras internacionais para tradução e adaptação de testes, procurando reduzir alguns dos vieses inerentes à adaptação de um instrumento de avaliação a uma nova cultura. Desenvolveu-se, pois, no âmbito da presente investigação, a primeira versão experimental portuguesa do *TEIQue-CF*, a que foi dado o nome de Questionário de Inteligência Emocional Traço-Forma C, procedendo-se para isso a uma série de etapas, de acordo com as Diretrizes de Adaptação de Testes Psicológicos (*International Test Commission*, 2010): a permissão da tradução do teste para a língua portuguesa e sua utilização no presente estudo foi concedida pelo *London Psychometric Laboratory* da *University College London (UCL)*, com o compromisso de cumprimento das cláusulas do acordo de utilização estipuladas pelos autores relativas aos direitos de autor e à divulgação do instrumento de medida; a tradução por dois investigadores experientes na adaptação de testes psicológicos; a retroversão; e por último, a sua aprovação, pelos autores, após a comparação da retroversão com a versão original.

Foi ainda realizada uma aplicação piloto em jovens na mesma faixa etária que os sujeitos do estudo, para verificar a adequação do questionário na versão adaptada, nomeadamente, a compreensão e facilidade de resposta aos itens, assim como o tempo médio de execução, que rondou os 10 minutos. Porém, os participantes do estudo demoraram cerca de 20 a 30 minutos a concluir o questionário, provavelmente devido ao número de alunos a responder em simultâneo ao questionário e à maior quantidade de distrações daí resultante.

A versão do *TEIQue-CF* utilizada para este estudo foi a sua forma completa, composta por 75 itens, que consistem em afirmações curtas e simples, que os sujeitos da amostra tiveram que classificar quanto ao seu grau de concordância, numa escala de Likert de 5 pontos, entre o nível 1, que significa “discordo completamente” e o nível 5, “concordo completamente”. Este conjunto de itens, além de fornecer um resultado total, o traço global de Inteligência Emocional, agrupam-se também em 9 subescalas relativas a diferentes dimensões ou facetas da Inteligência Emocional-Traço, derivadas da revisão de literatura sobre o desenvolvimento sócio-emocional das crianças, - adaptabilidade, expressão emocional, percepção emocional, auto-motivação, auto-estima, baixa impulsividade, relação com pares, regulação emocional e disposição afetiva (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). Quer os resultados das subescalas quer da escala global (de agora em diante, *TEIQue Global*), são obtidos fazendo uma média das respostas aos itens que as constituem, oscilando estes resultados, portanto, entre 1 e 5. Uma descrição de cada uma das facetas pode ser consultada na Tabela 1.

Tabela 1
Domínio de amostragem do TEIQue-FC (Petrides, 2009, p. 82)

Facetas	Breve descrição	Item exemplo
Adaptabilidade	Refere-se às auto-percepções das crianças relativamente a quão bem se adaptam a situações e pessoas novas.	“Acho difícil habituar-me a um novo ano escolar.”
Expressão emocional	Refere-se às auto-percepções das crianças relativamente a quanto conseguem ser eficientes na expressão das suas emoções.	“Encontro sempre as palavras para mostrar como me sinto.”
Percepção emocional	Refere-se às auto-percepções das crianças relativamente à precisão na identificação das suas emoções e das emoções dos outros.	“É fácil para mim perceber como me sinto.”
Auto-motivação	Refere-se às auto-percepções das crianças acerca do seu percurso e motivação.	“Tento sempre tornar-me melhor na escola.”
Auto-estima	Refere-se às auto-percepções das crianças relativamente ao seu valor próprio.	“Eu sinto-me muito bem comigo próprio/a.”
Baixa impulsividade	Refere-se às auto-percepções das crianças relativamente a quão efetivamente se conseguem controlar.	“Não gosto de esperar para conseguir o que quero.”
Relação com pares	Refere-se às auto-percepções das crianças relativas à qualidade das relações com os seus colegas.	“Interesso-me pelos problemas dos meus amigos.”
Regulação emocional	Refere-se às auto-percepções das crianças relativamente a quão bem conseguem controlar as suas emoções.	“Eu consigo controlar a minha raiva.”
Disposição afetiva	Refere-se às auto-percepções das crianças acerca da frequência e intensidade com que experienciam emoções.	“Sou um miúdo muito feliz.”

O domínio de amostragem da Inteligência Emocional traço derivou de uma análise de conteúdo dos primeiros modelos de Inteligência Emocional e construtos relacionados (ex. inteligência pessoal (intra-pessoal e inter-pessoal), alexitimia, comunicação afetiva, expressão emocional e empatia), incluindo os elementos principais comuns a mais do que um modelo, e excluindo os elementos periféricos que apareciam em apenas uma conceptualização (Petrides, 2009, p. 13).

O conjunto de itens final do teste para crianças, na sua versão original, foi escolhido com base na consistência interna e em critérios de correlação entre os itens, quer ao nível global, quer ao nível das facetas (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). Relativamente à consistência interna do instrumento, uma vez que o construto de Inteligência Emocional avaliado é conceptualizado como um traço de personalidade, é esperado que apresente correlações semelhantes às das outras dimensões de personalidade (i.e., >0.6) (Petrides, 2009). Verifica-se, então, que a versão original deste instrumento tem uma boa consistência interna, com *alfas* de Cronbach satisfatórios para a escala global ($\alpha=0,84$) e para as subescalas, com exceção da Adaptabilidade, nomeadamente no que diz respeito às faixas etárias mais jovens ($\alpha=0,43$). (Petrides, 2009; Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008).

Adicionalmente, o TEIQue reúne um conjunto de dados que suporta a sua validade, mostrando fortes evidências de validade de critério, concorrente, discriminante, incremental, preditiva e de construto. Assim, uma análise fatorial com rotação oblíqua (OBLIMIN) com consideração dos fatores de personalidade do modelo Big Five, demonstra que a Inteligência Emocional traço é um construto distinto (porque pode ser isolado no espaço da personalidade) e, ao mesmo tempo, composto (porque é parcialmente determinado por diversas dimensões da personalidade), que se localiza nos níveis inferiores da hierarquia da personalidade. A validade foi, então, comprovada tendo por base as correlações significativas deste construto com outros instrumentos de medida em que o mesmo se baseia, mas também se apoiou nas correlações encontradas com outros construtos ou variáveis clínicas (ex: estilos de *coping*, comportamentos disfuncionais e depressão, perturbações da personalidade, síndrome de Asperger), educacionais (ex: performance académica, absentismo e exclusões, perfis de inteligência emocional-traço nas universidades), sociais (ex: auto-monitorização e agressão, estilos de humor) e variáveis relacionadas com a arte (ex: ballet, formação musical) (Petrides, 2009).

Procedimentos

O Projeto de Prevenção e Diminuição do *Bullying* na Escola foi dirigido a todas as turmas do 7º ano de escolaridade, num total de sete, da escola E.B.2,3 António Sérgio do Cacém, e a ele

se acoplou a avaliação correspondente, ou seja, a avaliação da prevalência dos comportamentos de *bullying* dos alunos e no espaço escolar, avaliada através do Questionário sobre o Ambiente Escolar, que pretende perceber o grau de eficácia do projeto.

Na mesma sessão em que este questionário foi aplicado, procedeu-se igualmente à avaliação da inteligência emocional dos participantes, através do *Questionário de Inteligência Emocional Traço-Forma C*, que permite determinar se os resultados do projeto se traduzem, também, num nível mais elevado de inteligência emocional. A avaliação, quer do *bullying* quer da Inteligência Emocional, foi feita em dois momentos distintos: o primeiro momento no início do projeto de intervenção (Novembro/ 2011) e o segundo após as sessões terem sido concluídas (Junho/2012).

Foi ainda preenchido, pelos alunos e respetivos professores, na fase final do projeto, um questionário relativo à satisfação com o mesmo, que contribuiu também para sua avaliação.

O projeto de intervenção pretendeu envolver a escola e a família, através de sessões formativas iniciais dirigidas, em momentos diferentes, a docentes, a auxiliares de ação educativa e a encarregados de educação (no entanto, a sessão para os encarregados de educação não se chegou a realizar, por motivos relacionados com o calendário da escola). Contou ainda com seis sessões, com uma abordagem pedagógica, dirigidas aos alunos das turmas do 7º ano de escolaridade, as quais decorreram ao longo do ano lectivo 2011/2012, e com a duração de 90 minutos cada.

Foi solicitada a autorização dos encarregados de educação dos alunos para proceder à aplicação dos questionários para os objetivos de avaliação do projeto e também os da presente investigação. A formação inicial com os professores e auxiliares pretendeu, por um lado, sensibilizá-los para o problema do *bullying* na escola e suas consequências, facultando-lhes informação relativa à legislação atual aplicada à violência escolar, sobre como identificar os sinais das vítimas e agressores, e os meios pelos quais a escola, em especial os professores e auxiliares, poderiam intervir junto das vítimas, agressores, outros alunos e respetivos pais, para dar resposta a estas situações. Foi ainda feita uma apresentação do projeto e das metodologias de intervenção a serem aplicadas junto dos alunos.

As sessões com os alunos foram realizadas nas diferentes turmas, ficando ao encargo de uma psicóloga, de uma técnica de saúde e das estagiárias de psicologia do Centro de Saúde do Cacém. As sessões cumpriram a mesma estrutura nas diferentes turmas: a sessão inicial foi destinada à primeira fase de avaliação, com a aplicação dos questionários supramencionados, à apresentação do projeto e introdução da temática; seguiu-se uma sessão para sensibilizar para as consequências do *bullying* e para as diferenças individuais, promovendo-se a aceitação e

tolerância destas diferenças e consciência dos sentimentos dos outros; as duas sessões subsequentes visaram desenvolver competências de resolução de problemas (recorrendo à técnica do *role playing*, com o ensaio de estratégias para lidar com situações de *bullying*) e para o desenvolvimento de competências sociais (com a identificação de características que facilitam e dificultam o estabelecimento de amizades e com a aprendizagem dos tipos de comunicação assertivo, passivo e agressivo); e as últimas duas sessões propuseram-se criar uma consciencialização e compromisso dos alunos com uma série de deveres para promover um ambiente positivo na sala de aula, assim como a definição de consequências para o seu incumprimento, e ainda a preparação, por parte dos alunos, de um pequeno projeto de sensibilização à temática do *bullying*, para consolidação dos conhecimentos e competências adquiridos. A última sessão serviu também o propósito de avaliação da satisfação dos professores e alunos com o projeto, constituindo igualmente o segundo momento de aplicação dos questionários de avaliação. Deste modo, a intervenção baseou-se numa série de metodologias utilizadas na intervenção clínica cognitivo-comportamental, com vista a uma sensibilização para a cidadania e responsabilidade social e ao fortalecimento das competências pessoais e sociais, com incidência em estratégias eficazes para lidar com as situações de *bullying*, bem como com os desafios diários na interação com os pares.

Nas duas fases de avaliação, os questionários foram entregues em papel e respondidos individualmente, garantindo-se aos alunos anonimato das suas respostas, sendo para o efeito apenas solicitado um código de identificação, através do registo das iniciais dos seus nomes, para o emparelhamento dos questionários da primeira fase de avaliação com os da segunda. Este processo de recolha de dados decorreu em ambiente de sala de aula, procurando-se, tanto quanto possível, evitar a influência de efeitos distratores, e facultar as explicações e o auxílio necessário na compreensão e preenchimento do questionário, sobretudo aos alunos que evidenciavam maiores dificuldades.

Técnicas de Tratamento de Dados

Para o tratamento estatístico dos resultados obtidos, recorreu-se ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20, um *software* de análise de dados. Começou por se apurar se se verificava uma distribuição Normal dos resultados da amostra, através dos Testes de Kolmogorov-Smirnov e de Sharipo-Wilk (para os grupos com menos de 50 sujeitos). Verificou-se que as distribuições nem sempre se aproximam da Normal, nas subamostras delimitadas pelas variáveis em estudo, no entanto, a maioria das distribuições é Normal. Por outro lado, em todas as variáveis, manifestou-se igualdade de variâncias entre os grupos sob comparação

(testada através do Teste de Levene), o que sugere a adequação do uso de técnicas paramétricas na análise dos dados, já que está assegurado o mais importante requisito (igualdade de variâncias) (Marôco, 2011, p. 190, p. 301).

Foi feita uma análise da consistência interna para determinar a precisão das medidas proporcionadas pelo instrumento de avaliação da Inteligência Emocional como traço (TEIQue-FC), cuja tradução e adaptação para Portugal foi um dos objetivos deste estudo. Tal foi possível através do cálculo do *alfa* de Cronbach, que permitiu averiguar até que ponto os vários itens que constituem este teste medem um mesmo construto. Foi também calculado o *alfa* de Cronbach para cada uma das subescalas que compõem este instrumento de avaliação. É importante ressaltar que este procedimento estatístico foi realizado pelos autores da versão original do questionário, uma vez que a chave de cotação para cada uma das subescalas não é por eles divulgada, já que está protegida por acordos comerciais que visam permitir o uso livre do instrumento.

Foram ainda realizados estudos de teste-reteste, também com o propósito de averiguar a precisão das medidas, mas relativa à sua estabilidade temporal, através de correlações entre a primeira e a segunda aplicação, para o TEIQue global e respetivas escalas.

Para averiguar as correlações entre as várias subescalas do TEIQue-FC, recorreu-se ao coeficiente de correlação de Pearson, que permitiu perceber a força e direção da relação existente entre as variáveis. Esta análise foi realizada para a primeira e também para a segunda aplicação. Tal procedimento revela a necessidade de recurso a uma análise multivariada, no caso de se verificar que as variáveis em questão estão correlacionadas.

Sendo importante analisar até que ponto o TEIQue tem uma estrutura interna adequada ao construto multidimensional que mede, sobretudo porque foi realizada uma adaptação e tradução para a língua portuguesa, foi efetuada uma Análise em Componentes Principais a partir dos resultados das subescalas, após ordenação (Análise das Ordens), com aplicação de rotação oblíqua (Oblimin).

Procedeu-se, posteriormente, ao estudo das hipóteses formuladas nesta investigação, tendo sido realizadas, numa primeira fase, estatísticas descritivas (com recurso a quadros de frequências), e ao teste de McNemar para perceber se houve uma diminuição da incidência de *bullying* e da vitimização, após a aplicação do projeto de intervenção. As estatísticas descritivas foram também usadas com o propósito de perceber se os participantes que são vítimas de *bullying* reagem às agressões de forma diferente daqueles que não foram considerados vítimas. Recorreu-se também ao teste do Qui-Quadrado, para estudar o significado estatístico das diferenças encontradas entre as reações dos participantes do sexo feminino e masculino.

À semelhança do que foi feito para o estudo da ocorrência de *bullying*, procurou-se averiguar se ao nível da Inteligência Emocional se verificavam diferenças após a intervenção, recorrendo-se neste caso ao teste t-Student para amostras emparelhadas. Esta análise foi efetuada ao nível de toda a amostra, sendo que em fases mais avançadas do estudo, voltou a realizar-se para os grupos “vítimas” e “não vítimas”, que se constituíram a partir desta.

Foi utilizado o teste t-Student para duas amostras independentes (univariado), para determinar se existiam diferenças significativas entre os grupos “vítimas” e “não vítimas”, quanto ao resultado de Inteligência Emocional global. Foi ainda efetuada uma análise de variância multivariada (MANOVA) para determinar a relação entre aqueles dois grupos e as diferentes facetas da Inteligência Emocional, já que é mais robusta e também mais adequada à comparação de um conjunto de variáveis intercorrelacionadas (como se averiguou através do coeficiente de Pearson, para as subescalas do TEIQue-FC), entre duas ou mais amostras independentes (Marôco, 2011).

Os testes univariados (t-Student) foram também empregues no estudo da relação entre o género dos participantes e o nível global de inteligência emocional, assim como na comparação entre os participantes que reagem de forma agressiva ou adaptativa aos seus agressores, quanto ao TEIQue Global. Para as escalas, novamente, e uma vez que são correlacionadas entre si, optou-se pela utilização de uma MANOVA.

Resultados

Estatísticas Descritivas das variáveis em estudo

No Quadro 1 encontram-se as estatísticas descritivas das 9 subescalas (ou facetas) e da medida global da Inteligência Emocional-traço, no 1º e 2º momento de avaliação. Da análise destes resultados, observa-se desde logo uma diminuição ao nível do Traço Global e ao nível da maioria das subescalas, o que não vai ao encontro do que se esperava. Ainda assim, adiante serão analisados mais aprofundadamente estes resultados.

Quadro 1
TEIQue-C: Estatísticas Descritivas das Subescalas e Escala Global de IE, na 1ª e 2ª Aplicações

Subescalas/ Fatores	1ª Aplicação					2ª Aplicação				
	M	m	dp	Mín	Máx	M	m	dp	Mín	Máx
Adaptabilidade	3,56	3,55	0,59	1,88	5,00	3,73	3,75	0,61	2,00	5,00
Expressão emocional	3,19	3,13	0,61	1,75	5,00	3,20	3,13	0,61	1,50	4,75
Perceção emocional	3,72	3,68	0,49	2,63	5,00	3,64	3,63	0,48	2,75	5,00
Auto-motivação	3,84	3,88	0,59	2,25	5,00	3,69	3,75	0,62	1,50	5,00
Auto-estima	3,63	3,71	0,71	1,57	4,86	3,62	3,71	0,76	1,14	5,00
Baixa impulsividade	3,12	3,13	0,60	1,63	4,75	3,08	3,08	0,63	1,63	4,63
Relações com pares	3,88	3,91	0,43	2,83	4,75	3,86	3,90	0,46	2,83	4,76
Regulação emocional	3,60	3,63	0,59	2,25	4,75	3,52	3,50	0,59	1,88	5,00
Disposição afetiva	3,80	3,88	0,67	1,63	5,00	3,70	3,75	0,70	1,63	5,00
IE-traço Global	3,61	3,57	0,35	2,58	4,57	3,57	3,55	0,37	2,77	4,64

Os Quadros 2 e 3 apresentam, respectivamente, a frequência das respostas relativamente aos comportamentos agressivos observados no ambiente escolar, e relativamente aos comportamentos de que os participantes do estudo foram alvo. Percebe-se uma tendência, em ambos os casos, para a frequência dos comportamentos que ocorrem mais do que uma vez por semana diminuir, depois da aplicação do projeto, resultando num aumento das frequências relativas aos comportamentos que ocorrem raramente e uma vez por semana. Parece, então, existir uma diminuição da prevalência do *bullying*, conforme se pressupunha. Mas a consideração de variáveis criadas no âmbito desta investigação com o propósito de medir com

maior exatidão a vitimização entre os participantes, e a observação de comportamentos de *bullying* na escola, permitirá uma compreensão mais clara destes resultados.

Quadro 2

Frequências de resposta dos alunos relativamente aos comportamentos violentos observados nos pares, no início (1ª fase de aplicação do questionário) e no final do projeto (2ª fase de aplicação do questionário)

Comportamentos violentos observados	Raramente		Uma vez por semana		Mais do que uma vez por semana	
	1ª Ap.	2ª Ap.	1ª Ap.	2ª Ap.	1ª Ap.	2ª Ap.
Chamar nomes	35,7	38,4	21,4	24,1	41,1	29,5
Falar mal da família	45,5	39,3	21,4	23,2	31,3	29,5
Bater propositadamente	40,2	42,0	26,8	20,5	30,4	30,4
Obrigar a dar dinheiro	65,2	61,6	16,1	18,8	15,2	11,6
Intimidar	47,3	46,4	20,5	21,4	29,5	25,0
Impedir de jogar	55,4	52,7	20,5	22,3	21,4	17,0
Tentou meter em sarilhos	51,8	56,3	21,4	17,0	24,1	19,6
Tentou magoar	38,4	41,1	22,3	24,1	37,5	25,0
Obrigar a fazer algo	56,3	50,9	16,1	24,1	25,0	17,9
Tirar algo	45,5	47,3	19,6	21,4	31,3	24,1
Rir-se de forma a magoar	40,2	44,6	23,2	17,9	33,9	30,4
Estragar algo	52,7	54,5	21,4	20,5	22,3	17,0
Contar uma mentira	40,2	45,5	19,6	21,4	33,9	25,9
Fazer sentir mal	51,8	52,7	18,8	18,8	25,9	20,5
Excluir do que fazem	52,7	51,8	14,3	18,8	27,7	22,3

Quadro 3
Frequências de resposta dos alunos relativamente aos comportamentos violentos em meio escolar que vivenciaram, no início (1ª aplicação do questionário) e no final do projeto (2ª aplicação do questionário)

Comportamentos violentos sofridos	Raramente		Uma vez por semana		Mais do que uma vez por semana	
	1ª Ap.	2ª Ap.	1ª Ap.	2ª Ap.	1ª Ap.	2ª Ap.
Chamar nomes	63,4	68,8	11,6	13,4	21,4	8,9
Falar mal da família	78,6	77,7	13,4	8,9	4,5	4,5
Bater propositadamente	76,8	78,6	12,5	9,8	6,3	2,7
Obrigar a dar dinheiro	85,7	89,3	3,6	0,9	0,9	0,0
Intimidar	86,6	83,9	5,4	5,4	1,8	1,8
Impedir de jogar	82,1	85,7	7,1	3,6	1,8	1,8
Tentou meter em sarilhos	75,9	84,8	12,5	4,5	5,4	1,8
Tentou magoar	82,1	81,3	10,7	8,0	1,8	1,8
Obrigar a fazer algo	88,4	84,8	4,5	5,4	0,9	0,9
Tirar algo	83,9	76,8	6,3	10,7	4,5	1,8
Rir-se de forma a magoar	75,0	78,6	9,8	9,8	9,8	2,7
Estragar algo	83,9	83,9	6,3	5,4	1,8	1,8
Contar uma mentira	65,2	77,7	19,6	8,0	8,0	5,4
Fazer sentir mal	85,7	77,7	6,3	8,9	2,7	4,5
Excluir do que fazem	83,9	83,9	4,5	6,3	3,6	0,9

Análise da Consistência Interna e da Estabilidade Temporal do TEIQue-FC

A consistência interna do TEIQue-FC (versão portuguesa) foi avaliada através do cálculo do *alfa* de Cronbach, relativo ao traço global da Inteligência Emocional e às respectivas subescalas, para os dois momentos de avaliação. Assim, no primeiro momento de avaliação, obtiveram-se os seguintes valores de alfa: $\alpha=0,87$, para o traço global; $\alpha=0,53$, para a Adaptabilidade; $\alpha=0,53$, para a Expressão emocional; $\alpha=0,44$, para a Perceção emocional; $\alpha=0,62$, para a Auto-motivação; $\alpha=0,75$, para a Auto-estima; $\alpha=0,55$, relativamente à subescala Baixa impulsividade; $\alpha=0,56$, para a faceta Relações com pares; $\alpha=0,53$, para a Regulação emocional; e $\alpha=0,73$, para a Disposição afetiva.

No segundo momento de avaliação, os *alfas* de Cronbach afiguram-se mais elevados, quer para o traço global ($\alpha=0,90$), quer para as subescalas: Adaptabilidade ($\alpha=0,65$); Expressão emocional ($\alpha=0,66$); Perceção emocional ($\alpha=0,48$); Auto-motivação ($\alpha=0,71$); Auto-estima ($\alpha=0,82$); Baixa impulsividade ($\alpha=0,67$); Relações com pares ($\alpha=0,69$); Regulação emocional ($\alpha=0,62$); e Disposição afetiva ($\alpha=0,78$).

Deste modo, a versão portuguesa do TEIQue-FC mostra ter uma consistência interna satisfatória, com excepção para a faceta Percepção emocional, que apresenta um valor mais baixo, nesta versão do questionário, o que indica que será de futuro necessário um investimento na melhoria dos itens desta subescala. Tal não foi possível, no entanto, no âmbito deste estudo, pois não se conhecem os itens que constituem cada subescala, devido à não divulgação da sua chave de cotação por parte dos autores. Ainda assim, seria importante uma replicação da aplicação deste instrumento a uma amostra de maiores dimensões, ou com características diferentes, no sentido de averiguar se os alfa de Cronbach seriam distintos dos aqui obtidos.

Foram também realizadas análises de teste-reteste para o traço global e para cada subescala, as quais vêm confirmar a precisão do instrumento, agora do ponto de vista da sua estabilidade temporal, apresentando, de forma sistemática, correlações estatisticamente significativas, a um nível de significância de 0,01 (para o traço global, correlação $r_{tt}=0.726$, e para as escalas, correlações r_{tt} entre 0.420 e 0.654).

Estes resultados revelam que, no geral, a adaptação do questionário foi bem conseguida, resultando num teste com um nível de precisão moderado a bom, e que por isso se constitui como um instrumento de medida fidedigno, destinado a avaliar o construto de Inteligência Emocional traço em estudos futuros.

Análise em Componentes Principais

Com base no resultado da medida de Kaiser-Meyer-Olkin (índice de $KMO=0,757$), e no facto do teste de esfericidade de Bartlett apresentar também um valor muito significativo ($Qui^2=274,5$, $gl=36$, $sig<0,001$), considera-se que existem relações significativas entre as variáveis, o que sugere a aplicabilidade de um método de análise em componentes principais.

Com o propósito de verificar até que ponto as escalas da versão portuguesa do TEIQueCF seguem uma estrutura interna idêntica à do TEIQue original (neste caso, a comparação será feita com a versão para adultos, já que não se encontraram evidência de ter sido realizada esta análise para a forma das crianças), optou-se por uma solução com quatro componentes, que explicam 73,56% da variância dos resultados.

Quadro 4
Análise em componentes principais das subescalas do TEIQue-FC

	Componentes			
	1	2	3	4
Adaptabilidade	,260	-,055	-,107	,492
Expressão emocional	-,108	-,035	,014	,814
Percepção Emocional	,398	,321	,251	,265
Auto-motivação	,263	-,162	,342	,072
Auto-estima	,096	-,804	-,014	,106
Baixa impulsividade	-,002	,063	,554	-,084
Relações com Pares	,930	-,209	-,034	-,022
Regulação emocional	-,050	-,168	,689	,122
Disposição Afetiva	,144	-,514	,291	,048

Após a rotação, as quatro componentes têm várias correspondências com a estrutura teórica subjacente ao teste, com saturações em algumas das escalas que constituem os fatores originais de Emocionalidade, Auto-controlo e Bem-estar: 0,40 na percepção emocional e 0,93 nas relações com os pares, que correspondem ao factor emocionalidade; -0,80 para a auto-estima e -0,51 para a disposição afetiva (que se supõe corresponder aos traços de felicidade e optimismo na versão dos adultos), que integram o factor bem-estar; e 0,34 na auto-motivação, 0,55 na baixa impulsividade e 0,69 na regulação emocional, que integram o factor original auto-controlo. Sobram, neste caso, as escalas de adaptabilidade e expressão emocional, que se esperaria integrarem os fatores auto-controlo e emocionalidade, respectivamente, o que não se verifica para a versão adaptada do TEIQue-FC.

Assim, a estrutura do TEIQue-CF, quando analisada ao nível das subescalas, apresenta alguma coerência com a estrutura teoricamente esperada para os resultados do instrumento, embora se trate da versão para adultos.

Análise das Intercorrelações das escalas do TEIQue-FC

Com recurso ao coeficiente de correlação de Pearson, foi possível averiguar se as diferentes variáveis ou facetas da Inteligência Emocional estão correlacionadas entre si. Os resultados são apresentados nos Quadros 5 e 6, a primeira relativa aos resultados para a primeira aplicação do questionário e a outra para os dados da segunda aplicação.

A partir da análise dos resultados obtidos, verifica-se que a maioria das subescalas apresentam correlações significativas a um nível de significância de 0,01 e de 0,05, quer para a primeira, quer para a segunda aplicação do questionário.

Quadro 5
Correlações entre as facetas para a 1ª Aplicação

	Adap.	Exp.Em.	Per.Em.	A.Mot.	A.Est.	B. Imp.	Rel.Pares	Reg.Em.
Exp.Em.	,457**							
Per.Em.	,308**	,318**						
A.Mot.	,206*	,241*	,311**					
A.Est.	,286**	,267**	,000	,312**				
B.Imp.	-,009	,008	,207*	,197*	,030			
Rel.Pares	,497**	,311**	,454**	,489**	,505**	,130		
Reg.Em.	,194*	,210*	,269**	,405**	,278**	,372**	,334**	
Disp.Af.	,233*	,226*	,176	,396**	,562**	,165	,490**	,420**

** Correlação significativa a um nível de significância de 0,01

* Correlação significativa a um nível de significância de 0,05

Quadro 6
Correlações entre as facetas para a 2ª Aplicação

	Adap.	Exp.Em.	Per.Em.	A.Mot.	A.Est.	B. Imp.	Rel.Pares	Reg.Em.
Exp.Em.	-,028							
Per.Em.	,150	,191*						
A.Mot.	,241*	,362**	,256**					
A.Est.	,182	,381**	,286**	,443**				
B.Imp.	-,101	,164	,218*	,377**	,207*			
Rel.Pares	,299**	,303**	,393**	,467**	,408**	,289**		
Reg.Em.	,183	,167	,181	,441**	,239*	,470**	,425**	
Disp.Af.	,243**	,423**	,311**	,446**	,623**	,253**	,545**	,518**

** Correlação significativa a um nível de significância de 0,01

* Correlação significativa a um nível de significância de 0,05

Teste das Hipóteses

Hipótese 1

Os Quadros 7 e 8 apresentam, respectivamente, as frequências relativas à observação, por parte dos participantes do estudo, de comportamentos de *bullying* na escola, e as frequências relativas à vitimização, para ambos os momentos de avaliação. A consideração do conjunto

destas duas variáveis (observação de comportamentos de *bullying* e vitimização), foi entendida como adequada para investigar a prevalência do *bullying* na escola, permitindo compreender o modo como este evolui com a aplicação do projeto de intervenção. Através da análise do Quadro 7, percebe-se que houve uma diminuição do número de alunos (de 88 para 72) que referem observar comportamentos de *bullying* entre terceiros, no contexto escolar, e consequentemente, um incremento na mesma proporção, do número de alunos que não observam este tipo de comportamentos (de 24 para 40). Do mesmo modo, observa-se no Quadro 8 que o número de vítimas de *bullying* diminuiu depois da aplicação do projeto, relativamente à fase de pré-intervenção (de 48 para 37).

Esta variação do número de alunos em cada grupo, entre o primeiro e o segundo momento de avaliação – que corresponde ao efeito do projeto de intervenção sobre as variáveis “observação de comportamentos de *bullying*” e “vitimização” –, foi avaliada com o Teste de McNemar, que mostrou ser estatisticamente significativa para ambas as variáveis ($p < 0.05$, teste unilateral).

Estes dados sustentam, assim, a primeira hipótese (H1): “A incidência do *bullying* terá diminuído após a aplicação do projeto de intervenção”

Quadro 7
Frequência da observação de comportamentos de bullying na escola

Grupos	1ª Aplicação		2ª Aplicação	
	N	%	N	%
Observadores	88	78,6	72	64,3
Não observadores	24	21,4	40	35,7

Quadro 8
Frequência da vitimização

Grupos	1ª Aplicação		2ª Aplicação	
	N	%	N	%
Vítimas	48	42,9	37	33,0
Não vítimas	64	57,1	75	67,0

Hipótese 2

A segunda hipótese previa que o nível de inteligência emocional-traço dos participantes aumentasse após a aplicação do projeto de intervenção.

O Quadro 9 apresenta as médias e desvios padrão do TEIQue global e das subescalas na 1ª e 2ª aplicação, assim como o resultado do teste t-Student e respectivos níveis de significância para as diferenças encontradas entre os dois momentos de avaliação, relativas aos resultados da escala global e de cada uma das subescalas do TEIQue-FC. Observa-se que, contrariamente ao que se esperava, o resultado do TEIQue Global não aumentou, do 1º para o 2º momento de avaliação, apresentando até uma ligeira diminuição, que no entanto não é significativa ($p > 0.05$). Já as facetas Adaptabilidade, Percepção emocional, Auto-motivação, Regulação Emocional e Disposição Afetiva, apresentam diferenças significativas entre as duas aplicações ($p < 0.05$, teste unilateral), sendo que apenas para a Adaptabilidade os resultados se apresentam no sentido esperado (ou seja, há aumento no nível desta variável). Quanto às restantes variáveis referidas, observou-se uma diminuição no segundo momento de avaliação, o que, uma vez mais, contraria a hipótese formulada.

Quadro 9
Resultados do TEIQue Global e subescalas na primeira e segunda aplicações (média e desvio padrão) e nível de significância para cada par de resultados: teste t-Student para amostras emparelhadas

Pares de subescalas (1ª e 2ª ap.)	1ª Aplicação		2ª Aplicação		t	p
	M	dp	M	dp		
Adaptabilidade	3,56	0,59	3,73	0,61	-2,73	0,01
Expressão emocional	3,19	0,61	3,20	0,61	-0,20	0,84
Percepção emocional	3,72	0,49	3,64	0,48	1,71	0,09
Auto-motivação	3,84	0,59	3,69	0,62	3,02	0,00
Auto-estima	3,63	0,71	3,62	0,76	0,14	0,89
Baixa impulsividade	3,12	0,60	3,08	0,63	0,59	0,56
Relações com pares	3,88	0,43	3,86	0,46	0,62	0,54
Regulação emocional	3,60	0,59	3,52	0,59	1,67	0,10
Disposição afetiva	3,80	0,67	3,70	0,70	1,70	0,09
IE-traço Global	3,61	0,35	3,57	0,37	1,32	0,19

Hipóteses 3.1 e 3.2

A Hipótese 3.1 foi assim formulada: “As vítimas, i.e. os jovens que são frequentemente alvo de violência física ou psicológica por parte de outros, apresentarão valores mais baixos de inteligência emocional-traço que os jovens que não são alvo de *bullying*”.

O Quadro 10 apresenta os resultados dos dois grupos, “vítimas” e “não vítimas”, para as escalas globais, no primeiro e segundo momento de avaliação, assim como a significância das diferenças encontradas, através do teste t-Student. Revelam então que, tanto na primeira como na segunda aplicação do questionário, as vítimas de *bullying* apresentam um nível global de inteligência emocional significativamente inferior ao dos jovens que não são alvo de *bullying* ($p < 0,05$). Estes resultados contribuem para confirmar a presente hipótese.

Relativamente aos resultados da 1ª aplicação, no sentido de verificar se existem diferenças significativas entre os grupos “vítima” e “não vítima”, no que respeita às subescalas, foi realizada uma MANOVA, uma vez que as escalas de Inteligência Emocional estão correlacionados entre si, e dado que, segundo o teste M de Box, se confirma que existe homogeneidade das covariâncias (M de Box=65.265; $F(45, 33734.24)=1.321$; $p=0.073$). Uma vez que todas as estatísticas de teste são igualmente potentes, e que apenas dois grupos estão a ser comparados, optou-se por recorrer ao teste de Pillai, que revelou a existência de diferenças significativas entre os dois grupos no conjunto das variáveis consideradas (Traço de Pillai=0.257; $F(9,10)=3.930$; $p < 0.001$; Potência (π)=0.992). Desta forma, encontraram-se condições para proceder a uma análise univariada, com recurso ao teste t-Student, para perceber em que escalas se encontram diferenças significativas estatisticamente para cada grupo considerado, neste primeiro momento de avaliação.

No que respeita ao segundo momento de avaliação, não se verificou o pressuposto da homogeneidade das variâncias (M de Box=70.852; $F(45, 18053.32)=1.412$; $p=0.036$), tendo-se por isso recorrido à MANOVA não paramétrica para o estudo da existência de efeitos significativos destas variáveis, entre os dois grupos. Os resultados obtidos com base no Teste de Pillai (Traço de Pillai=0.183; $F(9,10)=2.534$; $p=0.012$) confirmaram a existência de diferenças significativas, entre os dois grupos, quanto às subescalas de Inteligência Emocional traço. Por esta razão, procedeu-se seguidamente à realização de testes univariados, neste caso o teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, para averiguar quais das facetas de Inteligência Emocional são significativamente distintas entre o grupo das “vítimas” e das “não vítimas”.

Assim, os Quadros 11 e 12 apresentam, respectivamente, os resultados do teste t-Student para cada uma das subescalas, na primeira aplicação, e os resultados do teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, relativos à segunda aplicação. Verifica-se que a diferença entre o resultado das

“vítimas” e das “não vítimas”, na maioria das subescalas, é a esperada, observando-se valores mais elevados na maioria das subescalas para as “não vítimas”, embora nem todos os resultados sejam significativos. Apesar de a subescala Adaptabilidade se revelar uma exceção, apresentando um valor ligeiramente superior para as “vítimas”, este não poderá ser interpretado, por não ser significativo ($p>0.05$).

Na hipótese 3.2 esperava-se que as “vítimas” apresentassem um nível de auto-estima inferior aos participantes do estudo que não são alvo de *bullying*. Verifica-se que, de facto, o resultado é inferior para as “vítimas”, no entanto, a diferença não é significativa ($p>0.05$).

É, então, nas subescalas Auto-motivação, Relações com pares e Regulação emocional, que se observam resultados significativamente superiores ($p<0.05$) para as “não vítimas”, em ambas as aplicações. Acresce que as subescalas Baixa impulsividade e Disposição Afetiva apresentam também resultados significativos na direção esperada, mas apenas no que respeita à primeira aplicação, e a subescala Perceção Emocional, para a segunda aplicação.

Quadro 10
Comparação entre os grupos “vítimas” e “não vítimas” quanto ao resultado do TEIQue Global (1ª e 2ª Aplicações): teste t-Student para duas amostras independentes

IE-traço Global	Não vítima			Vítima			t	p
	N	M	dp	N	M	dp		
1ª Aplicação	64	3,71	0,30	48	3,47	0,37	3,80	0,00
2ª Aplicação	75	3,63	0,37	37	3,46	0,35	2,27	0,02

Quadro 11
 Comparação entre os grupos “vítimas” e “não vítimas” quanto às subescalas do TEIQue (1ª aplicação): teste univariado t-Student

1ª Aplicação	Não vítima (N=64)		Vítima (N=48)		t	p
	M	dp	M	dp		
Adaptabilidade	3,55	0,56	3,57	0,64	-0,15	0,88
Expressão emocional	3,24	0,65	3,13	0,53	0,90	0,37
Perceção emocional	3,80	0,43	3,62	0,54	1,95	0,05
Auto-motivação	3,99	0,53	3,63	0,61	3,31	0,00
Auto-estima	3,74	0,74	3,49	0,64	1,84	0,07
Baixa impulsividade	3,24	0,63	2,96	0,54	2,50	0,01
Relações com pares	4,03	0,35	3,69	0,44	4,55	0,00
Regulação emocional	3,71	0,52	3,45	0,64	2,37	0,02
Disposição afetiva	3,95	0,56	3,59	0,76	2,82	0,01

Quadro 12
 Comparação entre os grupos “vítimas” e “não vítimas” quanto às subescalas do TEIQue (2ª aplicação): Teste Wilcoxon-Mann-Whitney. Ordens médias.

2ª Aplicação	Ordens Médias		p
	Não vítima (N=75)	Vítima (N=37)	
Adaptabilidade	54,08	61,41	0,26
Expressão emocional	58,51	52,43	0,35
Perceção emocional	60,87	47,65	0,04
Auto-motivação	61,99	45,36	0,01
Auto-estima	59,71	50,00	0,14
Baixa impulsividade	58,06	53,34	0,47
Relações com pares	61,44	46,49	0,02
Regulação emocional	61,83	45,69	0,01
Disposição afetiva	59,53	50,36	0,16

Hipóteses 4.1 e 4.2

Como se pode ver no Quadro 13, verifica-se um aumento no nível de Inteligência Emocional e na maioria das subescalas do TEIQue, nos jovens que, após a aplicação do projeto de Intervenção, deixaram de ser alvo de *bullying*. Ainda assim, este aumento apenas é significativo para as subescalas Auto-estima e Relações com pares ($p < 0.05$). Ao comparar estes resultados

com os do Quadro 14, percebe-se que os alunos que continuaram a ser vítimas de *bullying* após a intervenção apresentam resultados de Inteligência Emocional traço tendencialmente inferiores no momento de pós-intervenção (relativamente ao seu início), e comparativamente ao grupo anterior. No entanto, somente os resultados para as subescalas Auto-motivação e Regulação Emocional são significativos ($p < 0.05$, teste unilateral). É de notar que os resultados das subescalas onde o primeiro grupo apresentou um aumento significativo, o segundo grupo apresenta um ligeiro decréscimo, embora não seja significativo a um nível de significância de 0.05.

Por último, analisando o Quadro 15, verifica-se que no grupo das “não vítimas”, tal como no grupo das “vítimas” (assim categorizadas nos dois momentos de avaliação), em quase todas as subescalas e escala global se deteta uma diminuição dos resultados, após a intervenção. Esta diferença é particularmente significativa para o traço global, assim como para as facetas Perceção emocional, Auto-motivação (tal como no grupo que continua a ser vitimizado após a intervenção), e Disposição Afetiva ($p < 0.05$, teste unilateral). Encontra-se também um resultado significativo ($p < 0.05$) para a subescala Adaptabilidade, no entanto com um valor superior no segundo momento de avaliação.

Ainda assim, os resultados do grupo das não vítimas são superiores em relação aos das vítimas, incluindo aquelas que deixaram de o ser depois da intervenção. Isto verifica-se em ambos os momentos de avaliação, exceto no caso da variável Auto-estima, relativamente à qual os resultados obtidos pelos participantes que deixaram de ser alvo de *bullying* superam, no segundo momento, os dos participantes que não são, nem foram (desde o início do projeto), vítimas de *bullying*. A faceta Adaptabilidade é outra exceção, apresentando valores ligeiramente superiores nas “vítimas” (que se mantêm nesta categoria), que se igualam aos valores das “não vítimas”, na segunda aplicação.

Deste modo, a hipótese 4.2 é confirmada, uma vez que a Auto-estima é uma das escalas que aumentou significativamente, após a intervenção, para os jovens que deixaram de ser alvo de *bullying*.

Já a hipótese 4.1 foi apenas parcialmente comprovada: “No período pós-intervenção, os jovens que com menor frequência são agredidos física e/ou psicologicamente relativamente ao período pré-intervenção (ou seja, que deixam de ser alvo de *bullying*), apresentarão também um nível mais elevado de Inteligência Emocional traço”. É, de facto, o único grupo, dos três aqui considerados, com um maior valor de IET na 2ª aplicação, mas este aumento, como se referiu, não é significativo para a escala global, embora o seja para duas subescalas.

Quadro 13

Resultados obtidos pelas crianças que eram vítimas no início da intervenção mas não no final (n=23), relativos às médias e desvios padrão do TEIQue Global e subescalas, e relativos ao valor no teste t-Student para amostras emparelhadas e respetivo nível

Pares de subescalas (1ª e 2ª ap)	1ª Aplicação		2ª Aplicação		t	p
	M	dp	M	dp		
Adaptabilidade	3,55	0,71	3,58	0,60	-0,28	0,78
Expressão emocional	3,19	0,56	3,13	0,46	0,58	0,57
Perceção emocional	3,71	0,57	3,62	0,44	0,78	0,44
Auto-motivação	3,70	0,70	3,69	0,74	0,12	0,90
Auto-estima	3,57	0,72	3,85	0,57	-2,79	0,01
Baixa impulsividade	3,06	0,51	3,10	0,66	-0,31	0,76
Relações com pares	3,64	0,44	3,77	0,42	-2,61	0,02
Regulação emocional	3,49	0,71	3,53	0,64	-0,45	0,66
Disposição afetiva	3,63	0,90	3,71	0,72	-0,50	0,62
IE-traço Global	3,51	0,45	3,56	0,39	-1,28	0,21

Quadro 14

Resultados obtidos pelas crianças que se mantiveram vítimas após a intervenção (n=25), relativos às médias e desvios padrão do TEIQue Global e subescalas, e relativos ao valor no teste t-Student para amostras emparelhadas e respetivo nível de significân

Pares de subescalas (1ª e 2ª ap)	1ª Aplicação		2ª Aplicação		t	p
	M	dp	M	dp		
Adaptabilidade	3,59	0,57	3,76	0,72	-1,28	0,21
Expressão emocional	3,08	0,51	3,07	0,60	0,08	0,94
Perceção emocional	3,53	0,51	3,54	0,52	-0,06	0,96
Auto-motivação	3,56	0,51	3,32	0,56	2,16	0,04
Auto-estima	3,42	0,57	3,40	0,68	0,15	0,88
Baixa impulsividade	2,86	0,56	2,95	0,72	-0,66	0,52
Relações com pares	3,73	0,44	3,68	0,57	0,46	0,65
Regulação emocional	3,42	0,59	3,20	0,59	1,86	0,07
Disposição afetiva	3,56	0,61	3,61	0,65	-0,38	0,71
IE-traço Global	3,43	0,27	3,41	0,33	0,51	0,61

Quadro 15

Resultados obtidos pelas crianças que não eram vítimas na 1ª Aplicação e assim se mantiveram (n=64), relativos às médias e desvios padrão do TEIQue Global e subescalas, e relativos ao valor no teste t-Student para amostras emparelhadas e respetivo nível

Pares de subescalas (1ª e 2ª ap)	1ª Aplicação		2ª Aplicação		t	p
	M	dp	M	dp		
Adaptabilidade	3,55	0,56	3,76	0,57	-2,63	0,01
Expressão emocional	3,24	0,65	3,28	0,65	-0,55	0,58
Perceção emocional	3,80	0,43	3,68	0,48	1,78	0,08
Auto-motivação	3,99	0,53	3,84	0,53	2,43	0,02
Auto-estima	3,74	0,74	3,63	0,83	1,27	0,21
Baixa impulsividade	3,24	0,63	3,12	0,59	1,37	0,18
Relações com pares	4,03	0,35	3,96	0,40	1,40	0,17
Regulação emocional	3,71	0,52	3,64	0,54	1,13	0,26
Disposição afetiva	3,95	0,56	3,73	0,71	3,15	0,00
IE-traço Global	3,71	0,30	3,64	0,37	1,86	0,07

Hipótese 5

A Hipótese 5 previa que as raparigas apresentassem um nível de inteligência emocional-traço superior ao dos rapazes.

O Quadro 16 apresenta os resultados dos dois grupos, rapazes e raparigas, para as escalas globais, no primeiro e segundo momento de avaliação, assim como a significância das diferenças encontradas, através do teste t-Student. Ainda que da análise deste quadro, se verifique que a média dos resultados do TEIQue Global seja superior para o grupo das raparigas, quer no primeiro, quer no segundo momento de avaliação, esta diferença não é significativa.

Quadro 16

Comparação entre os grupos rapazes e raparigas quanto ao resultado do TEIQue Global (1ª e 2ª Aplicações): teste t-Student para duas amostras independentes

IE-traço Global	rapazes (N=64)		raparigas (N=48)		t	p
	M	dp	M	dp		
1ª Aplicação	3,57	0,38	3,66	0,31	-1,29	0,20
2ª Aplicação	3,55	0,40	3,60	0,33	-0,71	0,48

Quadro 17
Estatísticas Descritivas das Subescalas do TEIQue, para os dois géneros, na 1ª e 2ª Aplicações

Subescalas	1ª Aplicação				2ª Aplicação			
	Rapazes (N=64)		Raparigas (N=48)		Rapazes (N=64)		Raparigas (N=48)	
	M	dp	M	dp	M	dp	M	dp
Adaptabilidade	3,59	0,59	3,51	0,60	3,75	0,63	3,70	0,59
Expressão emocional	3,15	0,63	3,24	0,58	3,21	0,63	3,20	0,59
Perceção emocional	3,67	0,50	3,79	0,48	3,56	0,50	3,73	0,44
Auto-motivação	3,77	0,62	3,93	0,54	3,65	0,65	3,75	0,57
Auto-estima	3,65	0,70	3,61	0,72	3,72	0,74	3,49	0,77
Baixa impulsividade	3,11	0,62	3,13	0,59	3,00	0,64	3,19	0,61
Relações com pares	3,85	0,44	3,93	0,41	3,82	0,46	3,92	0,47
Regulação emocional	3,48	0,61	3,76	0,54	3,48	0,57	3,56	0,63
Disposição afetiva	3,74	0,70	3,88	0,63	3,68	0,71	3,72	0,69

O Quadro 17 apresenta as estatísticas descritivas relativas aos resultados das subescalas do TEIQue, para os dois géneros, masculino e feminino, e para os dois momentos de avaliação. Da análise do quadro se compreende que, para a maioria das subescalas, as raparigas apresentam valores superiores aos dos rapazes, exceto para as facetas Adaptabilidade, Expressão Emocional (no segundo momento) e Auto-estima.

No entanto, considerou-se necessário verificar se as diferenças encontradas entre os dois géneros, para cada subescala, são significativas, recorrendo-se para isso, a uma análise multivariada (MANOVA). Os resultados obtidos, com base no Teste de Pillai, referentes ao primeiro momento de avaliação (Traço de Pillai=0.109; $F(9,10)=1,390$; $p=0.203$; $\pi=0.640$) e ao segundo (Traço de Pillai=0.122; $F(9,10)=1,579$; $p=0.132$; $\pi=0.709$), mostram que não existem diferenças significativas entre os rapazes e raparigas para as dimensões da Inteligência Emocional traço, não se justificando, por isso, prosseguir com uma análise univariada para cada uma das variáveis dependentes.

Hipóteses 6.1, 6.2 e 6.3

Por último, levantou-se a hipótese de que as “vítimas” reagiriam às agressões de forma mais desadaptativa que as “não vítimas” (H6.1.), que os jovens com reações mais adaptativas teriam um nível de Inteligência Emocional traço superior que os jovens com reações

desajustadas/agressivas (H6.2.) e também, que as reações seriam diferentes em função do género a que os participantes pertencem (H6.3).

No Quadro 18 pode-se verificar que as “vítimas” tendem a ter mais reações agressivas que qualquer outra reação, apresentando uma percentagem mais elevada (45,7%) que os jovens que não são alvo de *bullying* (23,5%, apesar de também estes apresentarem uma frequência considerável de reações agressivas, a par com os comportamentos de evitamento e “não fazer nada”).

Os comportamentos de evitamento são frequentes em ambos os grupos, sendo que “não fazer nada” também teve uma percentagem elevada no grupo das “não vítimas”, relativamente ao das “vítimas”.

Os comportamentos “adaptativos” (estratégias de *coping* que se espera produzirem os melhores resultados, no confronto com uma situação de *bullying*), estão entre os menos utilizados por ambos os grupos (8,8% para as “não vítimas” e 8,7% relativamente às “vítimas”).

O Quadro 19 apresenta os mesmos resultados, com a diferença de que possibilita a comparação entre géneros. Percebe-se assim que as vítimas do género feminino se distinguem no que respeita às reações agressivas (60%), quando comparadas com as vítimas do género masculino (34,6%) e mais ainda comparativamente aos rapazes e raparigas que não são alvo de *bullying*, sendo que a frequência de reações agressivas destes são mais equilibradas entre géneros. Os rapazes (vítimas ou não) e as raparigas que não são vítimas tendem a distribuir-se também por tipos de comportamentos mais passivos ou de evitamento, sendo digno de nota o facto de alguns rapazes, mas nenhuma rapariga (vítimas ou não), apresentarem reações adaptativas às agressões.

Uma vez que se observaram reações tendencialmente distintas entre géneros, com menor frequência de comportamentos adaptativos e maior frequência de agressividade para as raparigas (vítimas), decidiu-se proceder a uma nova análise, com recurso ao teste do Qui Quadrado, para averiguar se as diferenças encontradas entre géneros, no que às reações diz respeito, têm significado estatístico. Para isso, suprimiram-se os subgrupos delimitados pela variável vitimização, que restringem bastante o número de sujeitos para cada variável, considerando-se apenas os grupos rapazes (N=48) e raparigas (N=32). Estes resultados são apresentados no Quadro 20.

Observam-se, então, diferenças significativas entre géneros, no que respeita às reações adaptativas (as letras diferentes, a e b, junto aos valores das frequências de resposta, indicam diferenças significativas entre as proporções das colunas, a um nível de significância de 0.05) (Marôco, 2011, p. 104), dando relevância ao facto de os rapazes serem os únicos a recorrer a

estratégias adaptativas (como usar humor, concordar com o que lhes dizem ou usar pensamentos positivos) para fazer face às agressões ou humilhações vividas.

Salienta-se, no entanto, uma tendência para, quer os rapazes quer as raparigas, reagirem preferencialmente através da agressão (29,2% os rapazes e 31,3% as raparigas), não se encontrando, neste aspeto, uma diferença significativa entre os géneros. Merece ainda consideração o comportamento de evitamento, também muito referido pelos alunos como resposta às agressões. Pretendeu-se, também, averiguar se existiam diferenças significativas no que respeita à Inteligência Emocional traço e respetivas subescalas, entre os alunos que utilizaram estratégias de *coping* adaptativas, e os que reagiram com agressividade.

Pode, então, observar-se no Quadro 21 um resultado médio de Inteligência Emocional global superior para os alunos que utilizam estratégias de *coping* mais adaptativas. No entanto, através do teste t-Student para amostras independentes, verificou-se que esta diferença não é significativa ($p>0.05$).

Também no Quadro 22 se pode observar que os participantes que reagem de forma adaptativa às agressões obtiveram resultados mais elevados na maioria das subescalas do TEIQue, relativamente aos alunos que reagem agressivamente, exceto nas subescalas Perceção emocional, Relações com pares e Disposição afetiva, obtendo os dois grupos valores muito idênticos. Com o intuito de averiguar se estas diferenças entre as subescalas são significativas, foi utilizada uma MANOVA, cujos resultados, tendo por base o Teste de Pillai (Traço de Pillai=0.222; $F(9,26)=0.825$; $p=0.599$; $\pi=0.313$) revelaram que não são, de facto, significativas. Deste modo, não se justificou prosseguir com uma análise univariada, para cada uma das variáveis dependentes.

Quadro 18
Frequência das respostas aos tipos de reação às agressões, para os grupos não vítimas, e vítimas, de entre os participantes que referiram ter alguma forma de reação (N=80)

Reação às agressões	Não vítimas (N=34)		Vítimas (N=46)	
	N	%	N	%
Não fez nada	8	23,5	3	6,5
Comportamento de evitamento	7	20,6	9	19,6
Comportamento agressivo	8	23,5	21	45,7
Comportamento defensivo não agressivo	3	8,8	3	6,5
Ser ajudado por terceiros	5	14,7	6	13
Comportamento adaptativo	3	8,8	4	8,7

Quadro 19

Frequência das respostas aos tipos de reação às agressões, consoante os alunos sofrem ou não de bullying e o género a que pertencem, de entre aqueles que referiram ter alguma forma de reação (N=80)

Reação às agressões	Não vítimas				Vítimas			
	M (N=22)		F (N=12)		M (N=26)		F (N=20)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Não fez nada	5	22,7	3	25	3	11,5	0	0,0
Comportamento de evitamento	5	22,7	2	16,7	6	23,1	3	15,0
Comportamento agressivo	5	22,7	3	25	9	34,6	12	60,0
Comportamento defensivo não agressivo	2	9,1	1	8,3	1	3,8	2	10,0
Ser ajudado por terceiros	2	9,1	3	25	3	11,5	3	15,0
Comportamento adaptativo	3	13,6	0	8,3	4	15,4	0	0,0

Quadro 20

Frequência das respostas aos tipos de reação às agressões, dos rapazes e raparigas que identificaram alguma forma de reação (N=80), Qui² e significância das discrepâncias dos resultados entre os dois géneros

Reação às agressões	Rapazes (N=48)		Raparigas (N=32)		Qui ²
	N	%	N	%	
Não fez nada	8 _a	16,7	3 _a	6,3	8,80
Comportamento de evitamento	11 _a	22,9	5 _a	10,4	
Comportamento agressivo	14 _a	29,2	15 _a	31,3	
Comportamento defensivo não agressivo	3 _a	6,3	3 _a	6,3	
Ser ajudado por terceiros	5 _a	10,4	6 _a	12,5	
Comportamento adaptativo	7 _a	14,6	0 _b	0,0	

a e b indicam se há diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das colunas, para $p=0.05$

Quadro 21
 Comparação entre os grupos “comportamentos agressivos” e “comportamentos adaptativos”
 quanto ao resultado do TEIQue Global: teste t-Student para duas amostras independentes

	Comportamentos agressivos (N=29)		Comportamentos adaptativos (N=7)		t	p
	M	dp	M	dp		
IE-traço Global	3,51	0,39	3,67	0,39	-0,98	0,33

Quadro 22
 Estatísticas Descritivas das Subescalas do TEIQue, para os dois tipos de comportamentos,
 agressivos e adaptativos

Subescalas/Facetas	Comportamentos agressivos (N=29)		Comportamentos adaptativos (N=7)	
	M	dp	M	dp
Adaptabilidade	3,49	0,70	3,63	0,91
Expressão emocional	3,14	0,79	3,43	0,59
Percepção emocional	3,82	0,54	3,78	0,62
Auto-motivação	3,58	0,61	3,85	0,48
Auto-estima	3,56	0,64	3,59	0,57
Baixa impulsividade	2,86	0,54	3,30	0,35
Relações com pares	3,84	0,50	3,84	0,44
Regulação emocional	3,43	0,63	3,84	0,68
Disposição afetiva	3,72	0,74	3,72	0,55

Discussão dos resultados

Os resultados encontrados nesta investigação revelam-se de interesse na compreensão da problemática do *bullying*, nomeadamente no que diz respeito às variáveis da Inteligência Emocional enquanto traço que parecem estar-lhe associadas, assim como quanto ao papel das mesmas no que concerne às reações aos agressores. As implicações do género dos participantes, e das expectativas sociais com ele relacionadas, na inteligência emocional, na vitimização e nas reações às agressões foram também investigadas, procurando assim contribuir para explicar e dar alguma coerência aos dados provenientes de um corpo teórico um tanto disperso e contraditório. Não menos importante é o valor que estes resultados têm na determinação da importância e eficácia das iniciativas criadas com o propósito de intervir na problemática do *bullying*.

Assim, constata-se, antes de mais, que na fase inicial do projeto, havia uma elevada prevalência de *bullying* na escola e de vitimização entre os participantes do estudo, com este problema a ser observado por 78,6 % da amostra, e vivenciado, no lugar da vítima, por 42,9%. A importância destes números percebe-se na comparação com os dados obtidos no último estudo *Health Behaviour School-aged Children* em Portugal (Matos et al., 2012): a percentagem de jovens provocados/agredidos mais que uma vez por semana (que corresponde ao grupo das vítimas, na investigação presente) foi de 4,6%, e a percentagem de jovens que assistiu a situações de *bullying* na escola num espaço de dois meses foi de 59,4% (não se sabe qual terá sido a percentagem daqueles que assistiram a estes comportamentos mais que uma vez por semana, que foi o modo como se caracterizaram os “observadores”). Deste modo, os valores iniciais apresentados pela amostra do presente estudo superam em grande medida aqueles que foram obtidos numa amostra mais representativa dos jovens portugueses, revelando que a sinalização desta escola foi adequada, e necessária, para que se procedesse a uma intervenção sobre a problemática do *bullying*.

A verificação da primeira hipótese formulada, ou seja, a constatação de que a incidência do *bullying* na escola diminuiu – verificando-se uma redução significativa no número de vítimas e das observações de comportamentos de *bullying* entre pares (para 33% e 72%, respectivamente; ver Quadros 7 e 8) – vem comprovar a eficácia do projeto que esta investigação teve por base e por contexto.

Estes resultados apoiam a importância, e sugerem a continuidade deste tipo de procedimento, com foco numa abordagem educativa, que aposta no recurso a intervenções dirigidas aos alunos, no sentido de promover a alteração de atitudes e comportamentos face ao *bullying*, e com acento no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, através da utilização de um conjunto de técnicas baseadas numa abordagem cognitivo-comportamental. Relevante, também, para o sucesso desta intervenção, parece ter sido a construção cuidada do projeto, com base num vasto conjunto de investigações e intervenções realizadas no âmbito da temática, selecionando os métodos com melhores resultados e que mais se adequavam às características do projeto e da população a quem se dirigia, com especial destaque para a preocupação com o envolvimento da escola e da família (apesar da sessão para pais não se ter chegado a concretizar), revelando-se a contribuição dos professores uma mais-valia no apoio à intervenção, otimizando a sua eficácia.

Ainda a este propósito, põe-se a questão de que só através da recolha de dados é possível compreender se o problema existe, para se delinearem e aplicarem de seguida estratégias de prevenção e intervenção, e avaliar a eficácia das medidas adotadas (Olweus, 1993). Deste

modo, os resultados vêm mostrar que o instrumento desenvolvido no âmbito do projeto é útil e relevante na medida em que se demonstrou adequado para medir aquilo a que se propõe: avaliar a ocorrência do problema do *bullying*, e em consequência, a eficácia da intervenção. Ainda assim, há que reconhecer que falha no que respeita à obtenção de informação relativamente aos agressores, não permitindo tirar conclusões respeitantes à frequência dos comportamentos de *bullying* entre os participantes, impedindo tantas outras análises que daí poderiam advir, e que tornariam mais compreensível o fenómeno do *bullying*, e enriqueceriam a avaliação do projeto, assim como a presente investigação.

Retomando os resultados do estudo, quando se observam os resultados do TEIQue-FC para todos os participantes (Quadro 9), verifica-se que quase todos os valores diminuíram, do primeiro para a segundo momento de avaliação, destacando-se a Auto-motivação, a Percepção Emocional, a Regulação Emocional e a Disposição Afetiva, com diferenças significativas ($p < 0.05$, teste unilateral). Por outro lado, o único valor que subiu de uma forma significativa, depois da intervenção, foi o da faceta Adaptabilidade. Se, numa primeira abordagem, estes resultados surpreendem e parecem ser preocupantes, pois poderiam significar que o projeto teve um efeito contrário ao esperado ao nível da Inteligência Emocional traço, uma análise mais profunda dos restantes resultados ajuda a desmistificá-los e melhor os entender.

Os Quadros 10, 11 e 12, que comparam os resultados no TEIQue-FC das “vítimas” e das “não vítimas”, na 1ª como na 2ª aplicação, informam que as vítimas têm valores ao nível da IE global e das facetas tendencialmente inferiores às não vítimas, com significado estatístico para a escala global, e para as subescalas Percepção Emocional (1º momento de avaliação), Auto-motivação, Relações com pares, Regulação emocional, Baixa impulsividade e Disposição afetiva (sendo que estas duas últimas deixam de ser significativas no segundo momento de avaliação). Por aqui se percebe que estes resultados conflituam com os dados fornecidos pelo Quadro 9, uma vez que as vítimas têm valores inferiores na generalidade das escalas do TEIQue-FC, mas o número de vítimas também diminui do primeiro para o segundo momento de avaliação, logo esperar-se-ia um incremento dos resultados globais dos participantes, que não aconteceu. Outro resultado inesperado é o da subescala Adaptabilidade, que apresenta um valor ligeiramente superior (mas não significativo) no grupo das vítimas (Quadros 11 e 12), mas aumenta consideravelmente no total da amostra após a intervenção (Quadro 9).

Os motivos para esta discrepância entre resultados podem ser revelados na análise dos resultados obtidos para estudo da hipótese 4, que previa que os participantes que fossem agredidos com menor frequência (e que portanto, deixassem de ser alvo de *bullying*) depois da intervenção, apresentariam níveis mais elevados de Inteligência Emocional traço que

anteriormente. Foi esta a tendência que se verificou, de facto (ver Quadro 13): para estes participantes em particular, contrariamente à amostra geral, o nível das facetas Auto-estima e Relações com Pares subiu muito significativamente ($p < 0.01$), sendo que também se verificou um ligeiro aumento, embora não significativo, no TEIQue global e subescalas Adaptabilidade, Disposição Afetiva, Regulação Emocional e Baixa Impulsividade.

Assim sendo, estes resultados são mais coerentes, com consideração ao que a revisão de literatura fazia prever: o projeto não só teve efeito ao nível da diminuição do número de vítimas, como estas, em particular, na sequência de deixarem de ser vítimas, melhoraram significativamente ao nível de algumas facetas-chave. A Auto-estima, sendo uma variável de destaque nas investigações que se debruçaram sobre a análise da relação entre o *bullying* e a Inteligência Emocional, e que encontra nelas pouco consenso, surge neste estudo com um resultado ligeiramente inferior nas vítimas (sem significado estatístico, ver Quadros 11 e 12) relativamente ao dos restantes alunos (já comparativamente aos agressores, não foi possível tirar conclusões, pois não podem ser identificados com o instrumento de avaliação utilizado). Mas a presente investigação acrescentou um dado relevante, neste contexto, pois verificou-se que, ao deixarem de ser vitimizadas, estas crianças melhoram significativamente a sua auto-estima, atingindo mesmo resultados superiores aos dos jovens que não são alvo de *bullying* (Quadro 13). Esta descoberta constitui-se como um contributo deste estudo, pois ao se verificar tamanha diferença num intervalo de tempo de sete meses, que corresponde à duração do projeto, vem mostrar que intervenções deste tipo são necessárias para melhorar a perceção das crianças acerca de si mesmas, permitindo-lhes adquirir uma melhor qualidade de vida.

Os resultados relativos à faceta Relações com pares também não são indiferentes, sendo que entre vítimas e não vítimas a diferença é muito significativa (Quadros 11 e 12), e o aumento considerável ao nível desta faceta para os alunos que deixaram de ser alvo frequente de agressões (Quadro 13) aproxima-os mais dos valores médios obtidos pelo grupo das não-vítimas (Quadro 12). Estes dados vêm dar mais peso à afirmação feita anteriormente, relativamente ao contributo do projeto e desta investigação. Nesta lógica, pode-se pensar que uma maior auto-estima, como resultado da intervenção, contribuirá para a melhoria das relações com os pares, ou que, por outro lado, uma vez que a intervenção tem um foco no desenvolvimento da empatia e aceitação do outro e das suas diferenças, tal se repercute num incremento das relações entre os alunos, que por sua vez contribua para melhorar a auto-estima. Seja como for, o impacto do projeto é visível, sendo que aqueles que usufruíram de uma diminuição das agressões contra eles praticadas, beneficiam também a outros níveis emocionais e relacionais.

Ainda assim, apesar destes últimos resultados fazerem sentido, continuam sem explicar os valores da Inteligência Emocional e subescalas encontrados para o total da amostra (Quadro 9), que só se compreendem na análise dos Quadros 14 e 15, relativas aos resultados obtidos pelo grupo das vítimas de *bullying*, que continuam a sê-lo depois da aplicação do projeto, e dos resultados do grupo sobranste, os sujeitos que não são identificados como alvo de *bullying*, quer no primeiro quer no segundo momento de avaliação. O primeiro grupo obtém valores significativamente mais baixos na escala de Auto-motivação depois da intervenção, relativamente ao seu início (Quadro 14). Isto explica, em parte, a forte diminuição observada no resultado desta escala ao nível de toda a amostra em estudo (Quadro 9); adicionalmente, verifica-se também uma diminuição acentuada desta faceta no segundo grupo, as não-vítimas (Quadro 15), dando também o seu contributo, na explicação dos resultados globais. Ainda assim, há que ressaltar que os valores encontrados em ambos os momentos de avaliação, para a Auto-motivação, são superiores para o grupo das não-vítimas (ver Quadros 14 e 15), observando-se inclusivamente uma diferença muito significativa na mesma faceta, quando se compara o total das vítimas com o total das não vítimas (Quadro 12).

Estes resultados mostram que as crianças que são vítimas de *bullying* se sentem menos motivadas que as crianças que não o são, o que é expectável, e que, possivelmente, com o prolongamento das agressões ao longo do tempo, estes valores diminuiriam mais ainda (ver Quadro 14), sobretudo porque estes jovens poderão ter constatado que alguns dos seus colegas conseguiram superar este problema e melhorado as suas relações com os pares. Existe também a possibilidade de terem perdido algumas amizades neste processo.

Além da Auto-motivação, observa-se também no grupo das vítimas uma diminuição acentuada na faceta Regulação emocional (Quadro 14), que já era significativamente inferior ao grupo das não-vítimas no primeiro momento (Quadro 11), aumentando por isso a diferença observada entre os grupos, no segundo momento de avaliação (Quadro 12). Este resultado explica também a diminuição observada nesta subescala na amostra total do estudo (Quadro 9), e sugere que as vítimas têm maior dificuldade de regular as suas emoções, o que se acentuará com a continuidade da experiência de vitimização, tal como vem sendo referido na literatura a este respeito (Wilton, Craig & Pepler, 2000).

Os resultados obtidos pelos jovens que não foram considerados vítimas são menos expectáveis, observando-se uma redução significativa entre os dois momentos para a escala global, e para as facetas Perceção Emocional, Auto-motivação e Disposição Afetiva (Quadro 15). Ainda assim poder-se-á colocar a hipótese de neste grupo se incluírem os presumíveis agressores, e como tal, com a diminuição do número de alvos, e com a integração destes no

grupo de pares, os agressores poderão ter reduzido os seus comportamentos agressivos. De facto, a agressividade para com os mais fracos poderá ter deixado de ser apreciada pelos pares, para passar a ser percebida de forma depreciativa, como consequência da intervenção (que visou criar uma imagem negativa dos comportamentos de agressão, e promover a empatia e a aceitação das diferenças), e neste sentido, com a aquisição da capacidade de tomar perspectiva do outro, estes estudantes podem ter-se tornado ativos defensores das vítimas – como a literatura a este propósito sugere (Massari, 2011) –, contribuindo para a redução da vitimização, e por isso, também, para diminuir as percepções relacionadas com a Auto-motivação e Disposição Afetiva dos tais agressores que podem integrar este grupo de “não vítimas”. De resto, a literatura salienta também que os agressores têm capacidades de processamento de informação social, e de compreensão dos estados mentais dos outros, conseguindo por isso manipular os seus pares por forma a atingir os seus objetivos pessoais (Kokkinos & Kipritsi, 2012; Smith, 2013). Já Salovey e Mayer salientavam, aquando da proposta do construto de Inteligência Emocional, que esta ia além da simples manipulação dos outros indivíduos, incluindo a capacidade de perceber os seus estados emocionais (Salovey & Mayer, 1990). Ora, se na sequência do que atrás foi referido, os agressores deixaram de conseguir manipular os seus pares, ou perderam oportunidades para isso, tal pode significar que se avaliem como menos eficazes a compreender os estados emocionais dos outros e a utilizar essa leitura como meio para atingir os seus fins. Convém não esquecer que a Inteligência Emocional traço se traduz em auto-percepções, logo embora estes indivíduos possam não ter necessariamente perdido capacidades, essa pode ser a sua percepção. Esta poderá ser uma explicação possível para a diminuição observada nos valores do traço global e da faceta Percepção emocional.

Deste modo, todos os valores que diminuíram significativamente nos dois grupos aqui analisados (não vítimas e vítimas na 1ª e 2ª avaliação, Quadros 14 e 15), cobrem as diferenças observadas nas escalas que também diminuíram significativamente, na amostra total (Quadro 9), justificando aqueles resultados. A redução menos acentuada observada em outras facetas também pode contribuir para explicar os restantes resultados do total da amostra.

A subescala Adaptabilidade é, ainda assim, a grande exceção, uma vez que os resultados obtidos depois da intervenção surgem no sentido inverso ao das restantes subescalas, observando-se um aumento em todos os subgrupos da amostra atrás analisados, sendo significativo sobretudo para o grupo das não vítimas (Quadro 15). Esta descoberta vem compor, deste modo, a compreensão dos resultados do conjunto dos participantes (Quadro 9).

A Adaptabilidade, sendo uma subescala em que se verifica um comportamento diferente da amostra, comparativamente com o que acontece para as outras (subescalas), parece estar a

medir algo distinto destas. As vítimas são quem mais pontua nesta subescala (Quadros 11, 12 e 14), embora a diferença não seja muito elevada relativamente aos outros grupos (Quadros 13 e 15). Tendo sido esta subescala conceptualizada como “a percepção que a criança tem do grau em que é capaz de se adaptar a situações ou pessoas novas” (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008), tal indica que as vítimas, com valores mais elevados nesta faceta, são quem se julga mais capaz de se ajustar, possivelmente devido às situações adversas que enfrentam, que requererão mais esta capacidade. Isto pode justificar a tendência para um aumento (embora não significativo) observado nesta faceta, para o grupo das vítimas, entre o 1º e o 2º momento de avaliação (Quadro 14), quando em quase todas as outras facetas da Inteligência Emocional houve um decréscimo.

Por outro lado, o facto de se verificar um aumento substancial da mesma variável, no grupo das não vítimas (Quadro 15), capaz de igualar o valor obtido no segundo momento de avaliação pelo grupo dos que se mantêm vítimas (Quadro 14), pode-se justificar nos mesmos termos que atrás, pela suposição de que prováveis agressores, que integrem este grupo, entenderem a diminuição da vitimização como uma situação adversa, o que os obrigará a um esforço de adaptação a estas circunstâncias. Em alternativa, poderá ser que estes valores revelem que todos os grupos do estudo tiveram que se adaptar de alguma forma: uns integrando-se em grupos de pares (os que deixaram de ser vitimizados), outros acolhendo-os, num esforço de aceitação e inclusão dos novos membros do grupo (as não-vítimas), e outros ainda, terão tido que se adaptar à realidade de que continuam sem conseguir evitar sofrer agressões (os que se mantêm vítimas). Assim, esta variável parece aumentar na mesma medida em que decresce a Auto-motivação dos grupos aqui estudados, (exceto dos sujeitos que deixam de ser alvo de *bullying*), parecendo estar, antes, relacionada com a capacidade de resiliência perante situações ameaçadoras ou desconfortáveis.

No seguimento do que foi referido, o modo como os participantes reagem às agressões foi também estudado, dando prova das estratégias de *coping* utilizadas – adaptativas ou desadaptativas – perante tais situações, desagradáveis ou ameaçadoras.

Verificou-se que as vítimas reagem mais frequentemente de forma desadaptativa (ou seja, que não está adaptada à situação, e tem pouca probabilidade de resultar em sucesso na interação, devolvendo resultados indesejáveis) apresentando sobretudo comportamentos de violência física e verbal, mas também uma incidência considerável de comportamentos de evitamento, perante a constatação de uma baixa frequência de comportamentos adaptativos (Quadro 18), indo deste modo os resultados ao encontro do que a literatura refere (Nabuzoka, Rønning & Handegård, 2009; Harper et al., 2012; Wilton, Craig & Pepler, 2000).

Comparativamente às não vítimas, as vítimas tendem a reagir mais frequentemente de forma agressiva, embora no que respeita aos comportamentos de evitamento não haja grande discrepância entre os dois grupos. A literatura também permite justificá-lo, sendo que Wilton, Craig e Pepler (2000) descobriram que as crianças que são agredidas Ainda assim, poder-se-á afirmar que as estratégias de *coping* das vítimas, quando agredidas, são mais desadaptativas que as das não vítimas, embora o inverso não seja necessariamente verdade. Ou seja, contrariamente ao que seria de esperar, verificou-se que as não vítimas não utilizam estratégias adaptativas com maior frequência que as vítimas. Estes resultados poderão ser justificados com o facto de os sujeitos que estão aqui em causa serem tão só aqueles que responderam à questão relativa às reações (n=80), na sequência de afirmarem que terão sido alvo de agressão (é importante reforçar que ser alvo de agressão, neste estudo, não significa necessariamente ser alvo ou vítima de *bullying*, que por sua vez são os alunos que sofrem agressões com maior frequência). Assim, naturalmente, não é de estranhar que não se verifique uma frequência elevada de reações adaptativas entre as não vítimas, nem tampouco é surpreendente que tenham uma frequência de comportamentos de semelhante às vítimas (ligeiramente superior, até), já que a literatura salienta que a estratégia de evitamento interrompe a curto prazo os comportamentos de *bullying*, dando aos indivíduos uma falsa sensação de segurança, o que reforça a continuidade deste estilo de *coping*. No entanto as agressões prevalecem no longo prazo, ainda que sejam menos frequentes (Wilton, Craig & Pepler, 2000), percebendo-se então que este estilo de *coping* encontre algum destaque no grupo das “não vítimas”.

A literatura também prevê que o nível de Inteligência Emocional determine o tipo de estratégias de *coping* utilizadas pelas crianças. Os resultados deste estudo vêm, até certo ponto, confirmar as descobertas destas investigações (Harper et al., 2012; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011; Davis & Humphrey, 2012), revelando que há alguma tendência dos alunos que mostram reações mais adaptativas perante as agressões, para terem um nível de Inteligência Emocional superior aos que reagem com agressividade (Quadros 21 e 22). Por exemplo, o resultado para a subescala Baixa Impulsividade, que parece ser um dos mais pronunciados, mostra que os alunos que são menos impulsivos reagem às agressões de forma mais adaptativa, indo ao encontro do que Harper et al. (2012) defendem, relativamente ao facto de as perceções dos estudantes acerca do controlo que detêm sobre a situação de *bullying* poderem determinar a efetividade da estratégia de *coping* (Harper et al., 2012).

Verifica-se também que o resultado na faceta Regulação Emocional é inferior para o grupo dos alunos que utilizam estratégias de *coping* agressivas (Quadro 22). Assim, já que são as vítimas quem mais utiliza este tipo de estratégia, é possível estabelecer uma ligação e melhor

explicar os resultados obtidos pelas mesmas, na faceta Regulação Emocional, à luz do que vem referido na literatura. Como Wilton, Craig e Pepler (2000) observaram no seu estudo, as vítimas que reagem de forma agressiva (que parece ser a grande maioria) são as que têm mais dificuldade em regular as suas emoções (de raiva ou desprezo, p.e.), o que perpetua o ciclo de agressões, que tende a escalar para níveis cada vez mais elevados. Isto permite justificar porque os alunos que continuam a ser alvo de *bullying* após a intervenção (Quadro 14), apresentam um resultado significativamente mais baixo na faceta Regulação emocional, comparativamente ao primeiro momento de avaliação, assim como acontece para a faceta Auto-motivação. Por outro lado, os jovens que deixaram de ser vítimas de *bullying* no decorrer da Intervenção (Quadro 13), apresentam no segundo momento de avaliação resultados superiores de Regulação Emocional. Uma vez que resultados elevados de Regulação emocional também aparecem associados à utilização de estratégias de *coping* adaptativas (Quadro 22), tal que pode sugerir que estes estudantes tivessem, como resultado do projeto de intervenção, optado por utilizar este tipo de estratégias, interrompendo assim o ciclo de violência. Desta forma, as estratégias adaptativas neste estudo consideradas parecem ser mais eficazes para lidar com os agressores.

No entanto, os resultados para as facetas Relações com os pares e Disposição afetiva são relativamente elevados tanto para os sujeitos que reagem agressivamente como para os que reagem adaptativamente (Quadro 22) a uma situação de violência, o que por um lado significa que, tal como se previa, as crianças com reações adaptativas têm competências sociais mais desenvolvidas e, tendencialmente, um grupo de pares suportativo (Wilton, Craig & Pepler, 2000); por outro lado, pode significar que as crianças que reagem de forma agressiva, estão também a utilizar uma estratégia ativa de enfrentamento da situação, o que eventualmente pode ser admirado pelos seus pares, ou pelo menos, significa que estas crianças não se isolam ou evitam as situações. De qualquer modo, parece que o facto de estes jovens avaliarem como relevantes as relações com os pares, poderá estar relacionado com uma maior perceção de bem-estar (Disposição afetiva).

Ainda, quando se compara o tipo de reação com o género a que o participante pertence, verifica-se que alguns rapazes, mas nenhuma rapariga, apresentam reações adaptativas (Quadro 20). Adicionalmente, ao confrontar os resultados das vítimas de ambos os géneros, percebe-se uma maior tendência para a agressividade no que concerne às reações das raparigas (Quadro 19). Estes resultados são intrigantes por dois motivos: em primeiro lugar, não vão ao encontro dos estudos que referem que se esperariam comportamentos de carácter mais agressivo e vingativo por parte dos rapazes, sobretudo quando estes são vítimas de *bullying* (Harper et al, 2012; Nabuzoka, Rønning & Handegård, 2009; Smith, 2013), e que se esperariam

mais comportamentos pró-sociais por parte das raparigas (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011); em segundo lugar, chocam, de certa forma, com os resultados encontrados para as diferenças entre géneros nos valores do TEIQue global e respetivas subescalas, que revelam valores tendencialmente superiores para as raparigas, por exemplo na subescala Regulação emocional (ver Quadro 17), o que faria prever, uma vez mais, que as raparigas utilizassem estratégias de *coping* mais adaptativas, já que investigações anteriores sugerem que a Regulação Emocional – ou seja, a capacidade de controlar as emoções, como a raiva por exemplo – em frente ao agressor determina a eficácia da estratégia de *coping* (Harper et al, 2012; Wilton, Craig & Pepler, 2000).

É, no entanto, fundamental manter em mente que se está a analisar uma amostra reduzida, que diz respeito apenas aos alunos que terão sido alvo de agressões (pelo menos uma vez por semana), e que mais restringida ainda fica a amostra, quando se examinam as reações das vítimas em função do género, pelo que estes resultados terão que ser interpretados com alguma cautela (ressalva-se também que os participantes que apresentam comportamentos adaptativos, apesar de pertencerem ao género masculino, são apenas 7, em 80). Provavelmente, se fosse possível analisar os comportamentos das raparigas que não eram agredidas e compará-los com os dos rapazes, poder-se-ia verificar que estas tenderiam a agir de forma mais adaptativa, o que justificaria os valores encontrados ao nível da Inteligência Emocional. Aliás, se não se considerar o grupo das vítimas, verifica-se que rapazes e raparigas apresentam uma frequência similar de reações agressivas.

Ainda assim, uma resposta possível para estes resultados pode também ser encontrada na literatura. Apesar das expectativas relacionadas com os papéis de género terem um importante contributo para a forma como os adolescentes se comportam com os seus pares (Mavroveli & Sánchez Ruiz, 2011), outros fatores, como os modelos parentais, o estatuto social da escola a que pertencem ou a sensibilidade perante os estereótipos raciais, podem levar as raparigas a apresentarem comportamentos agressivos para com os seus pares, como defendem Letendre e Smith (2011), num estudo em torno da agressividade das raparigas que frequentam o ensino secundário. Deste modo, tendo presente a natureza multicultural da amostra, que abarca alunos provenientes de várias etnias, poderão surgir, entre pares, comentários referentes a estigmas raciais e comportamentos discriminatórios que podem afectar as raparigas, que nesta idade dão muita importância à sua imagem física e às relações sociais, pelo que a exclusão as deixará mais à mercê do isolamento e da vitimização (Letendre & Smith, 2011; Smith, 2013). Outra implicação poderá advir da pertença a uma família numerosa (que também poderá ser associada a aspetos culturais), como é o caso de muitos dos participantes do estudo, no seio da qual os

cuidados maternos sejam mais negligenciados. Segundo as autoras, os cuidados maternos modelam as expectativas das raparigas relativamente ao seu comportamento nas relações: se forem escassos, os comportamentos agressivos, ao invés dos empáticos, serão modelados. Isto vai ao encontro de outros estudos já abordados na revisão de literatura, que relacionam o ambiente familiar e as atitudes dos cuidadores, ao comportamento das crianças com os pares, no contexto escolar (Garby, 2013; Haber & Glatzer, 2009).

Ainda, uma vez que a inserção no grupo de pares é muito importante para as raparigas adolescentes, por gerar confiança e reforçar a sua identidade, para aquelas que frequentam escolas com alguma desvantagem social – a escola do presente estudo foi referenciada por haver indícios de comportamentos de *bullying*, portanto neste aspeto poderá ser considerada problemática em termos sociais –, atingir um estatuto no grupo poderá incluir ter capacidade e reputação em brigas (Letendre & Smith, 2011). Todos estes aspetos podem explicar as reações tendencialmente agressivas dos alunos da amostra, e em especial das raparigas que dela fazem parte.

Letendre e Smith (2011) fazem ainda notar que apesar da agressividade entre as raparigas ser mal vista, elas têm necessidade de se expressar, fazendo uso da sua inteligência social (superior, segundo as autoras) para influenciar relacionamentos ou magoar as outras raparigas, através da exclusão social, por exemplo (Letendre & Smith, 2011; Smith, 2013). Este tipo de agressão social, típico entre raparigas, poderá também levar as raparigas alvo a envolverem-se em disputas físicas (Letendre & Smith, 2011). O presente estudo não incide sobre a inteligência social, mas sobre a inteligência emocional conceptualizada como traço de personalidade, mas revela igualmente que as raparigas se distinguem neste aspeto (Quadro 17). Assim, poderá acontecer que as raparigas desta amostra utilizem estas suas capacidades enquanto não se sentirem agredidas ou atraídas, recorrendo à violência quando isto acontece.

Limitações da Investigação

Com consideração ao que acabou de ser exposto, os resultados aqui apresentados parecem usufruir de uma certa coerência, e de algum sustento na literatura, o que dá relevância ao presente estudo no âmbito da investigação sobre o *bullying* e sobre a Inteligência Emocional traço.

Ainda assim, nem todos os resultados se conseguiram explicar na comparação com outros, tendo sido avançadas interpretações possíveis, à luz das teorias e investigações que se têm vindo a debruçar sobre estes domínios.

A lógica subjacente poderia ser, eventualmente, aquela que é apresentada, mas que se constitui apenas como uma análise possível, pelo que deve ser questionada, e postular que as

tendências observadas se possam dever antes, a fragilidades do estudo presente, dos instrumentos de medida utilizados, ou mesmo do projeto de intervenção que este estudo teve por base.

Deste modo, considera-se relevante salientar algumas das principais limitações deste estudo:

Em primeiro lugar, não foi constituído um grupo de controlo no âmbito da presente investigação. Esta é uma fragilidade importante, pois a existência de um grupo de controlo permitiria avaliar o impacto do projeto nas variáveis consideradas, de uma forma mais fidedigna, por comparação a indivíduos não teriam sido sujeitos à mesma intervenção. Assim, não será possível afirmar, com segurança, que as diferenças observadas nos resultados entre o primeiro e o segundo momento de avaliação, se devem integralmente à intervenção realizada, podendo existir outros fatores que também possam explicar, em parte, os resultados observados. Por exemplo, a literatura refere que as estratégias de *coping* evoluem e complexificam-se à medida que a idade avança (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011), o que poderá também ter impacto na redução da vitimização e dos comportamentos de *bullying* apresentados pelos adolescentes. Não é possível, então, determinar em que medida fatores como este se poderão repercutir nos resultados do grupo de controlo. Esta limitação afeta, então, a qualidade global do estudo.

A constituição do grupo de controlo estava prevista no âmbito da avaliação do próprio projeto de intervenção, no entanto não pôde ser realizada por questões internas da escola onde seria obtida a amostra, e também do próprio Centro de Saúde responsável pela intervenção realizada.

Em segundo lugar, o número de estudantes que integraram a amostra final é consideravelmente inferior ao número de participantes que a integraram numa fase inicial. Esta redução da amostra foi efetuada com o propósito de afastar os casos em que os participantes não estiveram presentes num dos momentos de avaliação - o que restringiria o número de análises possíveis dos resultados destes sujeitos, já que a natureza do estudo é essencialmente longitudinal -, ou os casos em que houve claramente uma resposta tendenciosa (p.e. responder “3” a todos os itens, ou um padrão de respostas facilmente identificável “123 123 123...”), ou ainda, os casos em que os participantes não responderam a um número considerável de itens –o que sugere alguma negligência ou descuido na resposta ao questionário.

Apesar deste esforço para tornar os resultados mais fidedignos, esta opção também se repercutiu num número limitado de sujeitos em algumas subamostras, o que nem sempre permite tirar conclusões com confiança. Deste modo, por se reduzir em quantidade, pode-se ter também perdido em qualidade. De facto, poderá não ser correto fazer ilações com base em amostras muito reduzidas, e os resultados têm também menos potencial para serem generalizados à população em causa.

Em terceiro lugar, as condições em que os testes foram aplicados não foram as ideais, não se conseguindo controlar sempre a influência de fatores distratores, sobretudo devido ao elevado número de alunos simultaneamente em avaliação (cerca de vinte ou mais alunos por turma). A aplicação das sessões do projeto também nem sempre foi conseguida conforme planeado, já que por vezes, e mais em algumas turmas que noutras, era difícil controlar o comportamento dos alunos. É preciso notar a este respeito, que a escola em questão foi referenciada por apresentar elevada incidência de comportamentos de *bullying* entre os alunos, por isso era expectável que o seu comportamento nas sessões não fosse também o mais adequado. Ainda assim, houve o cuidado de apresentar a informação de forma clara e perceptível aos alunos, com repetições de conteúdo, para assegurar ao máximo a sua apreensão, e de escolher atividades apelativas e nas quais os alunos poderiam participar ativamente (p.ex. *role-playing*, *brainstorming*). Porém, não houve forma de garantir que todos os alunos tenham apreendido a informação da mesma maneira, ou que tenham desenvolvido as competências pretendidas, ou sequer, que tenham estado presentes nas seis sessões realizadas. Ou seja, o projeto não terá tido um impacto idêntico em todos os participantes.

Ainda, as peculiaridades destes sujeitos e as condições em que a avaliação foi realizada sublinham a importância de se terem excluído alguns casos da amostra final, já que existe maior probabilidade de resposta ao acaso ou descuidada.

Em quarto lugar, o questionário utilizado para medir a Inteligência Emocional dos participantes, baseia-se, na sua versão original, em sólidos critérios de validade. Além disso, obteve-se também, no âmbito do presente estudo, um nível de consistência interna satisfatório, no que respeita à generalidade das subescalas e da escala global. Ainda assim, os índices de precisão que não são muito elevados, podem dever-se, uma vez mais a respostas pouco cuidadosas por parte dos participantes do estudo. Mas poderão também dever-se a questões relacionadas com a tradução e adaptação do questionário. De qualquer modo, este não foi passível de ser melhorado, já que não foi possível detetar quais são os itens que poderiam carecer de uma tradução mais cuidada, por forma a melhorar a precisão de algumas subescalas. Tal deve-se ao facto de não ter sido fornecida informação relativa aos itens que saturam em cada subescala, por parte dos autores da versão original do instrumento de avaliação.

Em quinto lugar, também o Questionário sobre o Ambiente escolar, que mede os comportamentos de *bullying* observados e os de vitimização, apresenta algumas limitações. Estas prendem-se, sobretudo, com o facto de não permitir identificar na amostra os agressores, como já oportunamente se referiu. Esta limitação traduz-se numa fragilidade do presente estudo, repercutindo-se no poder de interpretação dos resultados obtidos. No entanto, importa salientar,

uma vez mais, que este questionário faz parte da avaliação do projeto, e que foi construído de forma independente da presente investigação.

Não foi também possível analisar as reações, ou antes, as ações ou comportamentos típicos dos participantes que não eram alvo de agressões. Mas neste caso, para o possibilitar, a variável teria que ser conceptualizada da mesma forma (ou reações ou ações) para todos os participantes, de forma a permitir a comparação entre os grupos (“vítimas” e “não vítimas”, p.e.). Ainda assim, se se estão a avaliar estratégias de *coping*, teria que ser necessariamente avaliado o comportamento da criança perante uma situação desagradável, causadora de *stress*, ou mais que não seja, desafiante. E estando este trabalho inscrito no âmbito da problemática do *bullying*, não faria sentido esta avaliação para outra questão que não seja o modo como as crianças lidam com as agressões.

Em sexto lugar, a diversidade étnica dos participantes é um fator que, por um lado, enriquece a investigação, pois permite reconhecer a aplicabilidade e eficácia da intervenção realizada em participantes de diferentes culturas, mas por outro lado, pode ser uma limitação à investigação, pelas dificuldades inerentes à correta interpretação e compreensão das questões colocadas nos instrumentos de avaliação, ou mesmo, poderão existir barreiras culturais à aprendizagem de determinadas competências que pretenderam ser desenvolvidas na intervenção (por exemplo, o estilo de comunicação assertivo não é igualmente adaptativo em todas as culturas). Além disto, a nacionalidade dos participantes não foi considerada no âmbito da avaliação realizada no presente estudo, pois permitiria uma fácil identificação de alguns deles, o que poria em causa o anonimato das respostas. Desta forma, não foi possível averiguar o modo como este fator poderia influenciar os resultados. Ainda, o facto de a amostra ter uma forte presença de alunos de nacionalidades diferentes, faz com que os resultados do estudo não possam ser generalizados para a população portuguesa, nesta faixa etária. O mesmo problema se põe, neste caso, para a incidência dos comportamentos de *bullying* na amostra considerada, pois não ocorrem na mesma proporção que na população em geral.

Por último, embora se pretendesse envolver a escola e a família no âmbito do projeto realizado, tal não aconteceu como se previa, não tendo sido possível realizar a sessão com os encarregados de educação dos alunos. O envolvimento da família poderia, assim, ter alargado os benefícios do projeto para os alunos.

Sugestões para Investigações Futuras

A replicação deste estudo seria desejável, face às limitações consideradas no que respeita às características da amostra. Seria relevante, assim, recolher uma amostra que fosse

representativa da população em estudo, e aumentar também o número de efetivos por cada subamostra considerada, cuidando um equilíbrio em termos numéricos, de modo a obter resultados mais robustos. Mas mais importante ainda seria a constituição de um grupo de controlo, de modo a colmatar as limitações e fragilidades acima apontadas.

Seria igualmente pertinente a utilização de um instrumento mais completo para avaliar os comportamentos de *bullying* e vitimização, que não só permitisse recolher dados relativamente às vítimas, como também sobre os agressores. Assim, seria imprescindível manter o anonimato das respostas, por forma a obter respostas mais sinceras e resultados fidedignos.

Seria interessante, também, utilizar um instrumento de avaliação de Inteligência Emocional enquanto aptidão, em concomitância com o TEIQue-FC, para que pudessem ser comparados os resultados de ambos, e averiguar em que medida diferem, e em que medida se complementam, na compreensão da relação entre a Inteligência Emocional e o *bullying*.

As estratégias de *coping* consideradas também poderiam ser mais abrangentes, por exemplo, considerando estratégias de resolução de problemas na resposta ao *bullying*.

Por último, a avaliação da empatia, conjuntamente com a avaliação da Inteligência Emocional poderia produzir resultados interessantes, já que se tratam de construtos distintos, mas que em certa medida se poderão relacionar, uma vez que a empatia é largamente considerada na literatura, e associada à capacidade de tomada de perspetiva do outro, e portanto, surge relacionada à redução dos comportamentos de *bullying* e à adoção de uma postura defensiva por parte dos pares.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M. J. (2007). *Paradigmas Diferencial e Sistémico de Investigação da Inteligência Humana: Perspectivas sobre o lugar e o sentido do construto*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ball, H. A., Arsénault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry*, 49(1), 104-112. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01821.x
- Beane, A. (2006). *A sala de aula sem bullying: mais de 100 sugestões e estratégias para professores*. Porto: Porto Editora.
- Brackett, M. A., Lopes, P.N., Ivcevic, Z., Mayer, J.D., & Salovey, P. (2004). Integrating emotion and cognition: The role of emotional intelligence. In D. Dai, & R. Stenberg (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: Integrating perspectives on intellectual functioning and development*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, B., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, & HBSC Bullying Writing Group (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, S216-S224. doi: 10.1007/s00038-009-5413-9
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to Bullying: What Works?. *School Psychology International*, 28(4), 465-477. doi: 10.1177/0143034307084136
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looz, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O., & Barnekow, V. (2012). Social Determinants of Health and Well-Being among Young People. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report From the 2009/2010 Survey. *Health policy for children and adolescents*, 6, 1-252.
- Davis, S. K., & Humphrey, N. (2012). The Influence of Emotional Intelligence (EI) on Coping and Mental Health in Adolescence: Divergent Roles for Trait and Ability EI. *Journal Of Adolescence*, 35(5), 1369-1379. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.05.007

DeVoe, J. F., Kaffenberger, S., National Center for Education Statistics (ED), W. C., Education Statistics Services Inst., W. C., & American Institutes for Research, W. C. (2005). Student Reports of Bullying: Results from the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey. Statistical Analysis Report.

Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I. (2004). Impact of Exposure to Violence in School on Child and Adolescent Mental Health and Behavior. *Journal Of Community Psychology*, 32(5), 559-573. doi: 10.1002/jcop.20019

Flouri, E., Hickey, J., Mavroveli, S., & Hurry, J. (2011). Adversity, Emotional Arousal, and Problem Behaviour in Adolescence: The Role of Non-Verbal Cognitive Ability as a Resilience Promoting Factor. *Child & Adolescent Mental Health*, 16(1), 22-29. doi: 10.1111/j.1475-3588.2010.00558.x

Flouri, E., Mavroveli, S., & Panourgia, C. (2013). The role of general cognitive ability in moderating the relation of adverse life events to emotional and behavioural problems. *British Journal Of Psychology*, 104(1), 130-139. doi: 10.1111/j.2044-8295.2012.02106.x

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing Playground Bullying and Supporting Beliefs: An Experimental Trial of the Steps to Respect Program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479-491. doi: 10.1037/0012-1649.41.3.479

Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal Of Education And Psychology*, 3(2), 243-256.

Garby, L. (2013). Direct Bullying: Criminal act or mimicking what has been learned?. *Education*, 133(4), 448-450.

Haber, J., & Glatzer, J. (2009). *Bullying Manual Anti-agressão: Proteja o seu filho de provocações, abusos e insultos* (1ª ed.). Alfragide: Casa das Letras.

Harper, C. R., Parris, L. N., Henrich, C. C., Varjas, K., & Meyers, J. (2012). Peer Victimization and School Safety: The Role of Coping Effectiveness. *Journal Of School Violence*, 11(4), 267-287. doi: 10.1080/15388220.2012.706876

Hawker, D. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.

International Test Commission (2010). International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests. Retirado de <http://www.intestcom.org>

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The Relationship between Bullying, Victimization, Trait Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy among Preadolescents. *Social Psychology Of Education: An International Journal*, 15(1), 41-58. doi: 10.1007/s11218-011-9168-9

Letendre, J., & Smith, E. (2011). It's Murder Out Today: Middle School Girls Speak Out about Girl Fighting. *Children & Schools*, 33(1), 47-57. doi: 10.1093/cs/33.1.47

Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). Emotional Regulation and Display in Classroom Victims of Bullying: Characteristic Expressions of Affect, Coping Styles and Relevant Contextual Factors. *Social Development*, 9(2), 226-245. doi: 10.1111/1467-9507.00121

Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5ª ed.). Lisboa: Report Number.

Massari, L. (2011). Teaching Emotional Intelligence. *Leadership*, 40(5), 8-12.

Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M, Ramiro, L., Reis, M., Gaspar, T., Veloso, S., Loureiro, N., Borges, A., Diniz, J & Equipa Aventura Social (2012). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses: Relatório do estudo HBSC 2010* (1ª ed.). Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais /IHMT/UNL.

Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal Of Educational Psychology*, 81(1), 112-134. doi: 10.1348/2044-8279.002009

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Peer-Rated Social Competence in Adolescence. *British Journal Of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275. doi: 10.1348/026151006X118577

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516-526. doi: 10.1007/s00787-008-0696-6

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

Miranda, M. J. (2002). A Inteligência Humana: Contornos da pesquisa. *Paidéia*, 12(23), 19-29.

Nabuzoka, D., Ronning, J., & Handegard, B. (2009). Exposure to Bullying, Reactions and Psychological Adjustment of Secondary School Students. *Educational Psychology*, 29(7), 849-866. doi: 10.1080/01443410903326613

Nickerson, A. B., Mele, D., & Osborne-Oliver, K. M. (2010). Parent-child relationships and bullying", in S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage (eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*, New York & London, Routledge, pp. 187-197.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

Onde Está o Bully?: Projecto de prevenção e diminuição do bullying na Escola (2012)

Petrides, K. V. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial & Organizational Psychology*, 3(2), 136-139. doi: 10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal Of Personality*, 15(6), 425-448. doi: 10.1002/per.416

Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal Of Psychology*, 98(2), 273-289. doi: 10.1348/000712606X120618

Petrides, K.V. (2009). Technical manual for the Trait Intelligence Questionnaires (TEIQue) (1st edition, 4th printing). London: London Psychometric Laboratory.

Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Schreier, A., D. Wolke, K. Thomas, J. Horwood, C. Hollis, D. Gunnell, G. Lewis, A. Thompson, S. Zammit, L. Duffy, G. Salvi, and G. Harrison (2009), "Prospective study of peer victimization in childhood and psychotic symptoms in a nonclinical population at age 12 years", *Archives of General Psychiatry*, 66, pp. 527-536.

Sercombe, H., & Donnelly, B. (2013). Bullying and Agency: Definition, Intervention and Ethics. *Journal Of Youth Studies*, 16(4), 491-502. doi: 10.1080/13676261.2012.725834

Sherer, Y. C., & Nickerson, A. B. (2010). Anti-bullying practices in American schools: Perspectives of school psychologists. *Psychology In The Schools*, 47(3), 217-229. doi: 10.1002/pits.20466

Smith, P. K. (2013). School Bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81-98.

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.

SPSS (2011). IBM SPSS *Statistics*, 20.0., SPSS, Inc: Chicago, IL.

Suckling, A., & Temple, C. (2002). *Bullying: A whole-school approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Ttofi, M. & Farrington, D. (2011), Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal Exp Criminology* (2011) 7:27–56. doi: 10.1007/s11292-010-9109-1

Webb, C. A., Schwab, Z. J., Weber, M., DelDonno, S., Kipman, M., Weiner, M. R., & Killgore, W. S. (2013). Convergent and Divergent Validity of Integrative versus Mixed Model Measures of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 41(3), 149-156.

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal Of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. doi: 10.1177/0165025410384923

Anexos

ANEXO A

Questionário Sobre o Ambiente Escolar

Questionário sobre o Ambiente Escolar

Lê cada uma das afirmações e pensa nas coisas que acontecem na tua escola, assinala o quadrado que melhor descreve o que acontece contigo ou com os teus colegas. Se for mais fácil pensa no que aconteceu na última semana e lembra-te que não existem respostas certas ou erradas, só queremos saber aquilo que tu realmente pensas.

Data: ____ / ____ / ____

Assinala este quadrado se és um rapaz ☐

Assinala este quadrado se és uma rapariga ☐

Na escola, um colega:	Nunca	Uma vez por semana	Mais do que uma vez por semana
1. Chamou-me nomes			
2. Disse uma coisa maldosa ou desagradável acerca da minha família			
3. Tentou dar-me um pontapé			
4. Magoou-me porque sou diferente			
5. Disse que me ia bater			
6. Tentou obrigar-me a dar-lhe dinheiro			
7. Tentou meter-me medo			
8. Impediu-me de continuar a jogar			
9. Foi mau para mim por causa de algo que eu fiz			
10. Juntou-se com outro colega para me intimidarem			
11. Tentou obrigar-me a magoar outra pessoa			
12. Tentou meter-me em sarilhos			
13. Tentou magoar-me			
14. Obrigou-me a fazer uma coisa que eu não queria			
15. Tirou-me uma coisa			
16. Disse uma coisa desagradável ou maldosa sobre o tom da minha pele ou outra característica específica			
17. Gritou comigo			
18. Tentou passar-me uma rasteira			
19. Riu-se de mim de uma forma que me magoou			
20. Tentou estragar uma coisa que me pertencia			
21. Contou uma mentira sobre mim			
22. Tentou bater-me			
23. Fez-me sentir mal comigo mesmo			
24. Excluiu-me do que estavam a fazer			

Se respondeste que já aconteceu alguma das situações indicadas, como reagiste?

Foste ajudado por um adulto da escola	
Fui ajudado por outro aluno	

Pedi ajuda aos meus pais	
Ignorei ou continue a andar	

Bati-lhe, dei pontapés, fiz-lhe igual		Disse-lhe que parasse	
Disse-lhe coisas desagradáveis, gozei ou chamei-lhe nomes		Tentei que ele parasse fazendo ou dizendo qualquer coisa engraçada	
Concordei com o que estavam a dizer sobre mim		Disse coisas para mim mesmo para me sentir melhor	
Evitei essa pessoa para não ser magoado ou gozado novamente		Não fiz nada	

Quem é que normalmente te faz essas coisas?

Um Rapaz ☐ Uma rapariga ☐ Um grupo ☐

A quem contaste o que se passou?

A ninguém ☐ A um amigo(a) ☐ Aos pais ☐
A um adulto na escola ☐ A outra pessoa ☐

Onde ocorreu a situação?

Na sala de aula ☐ No refeitório ☐ No intervalo ☐
No caminho para a escola ☐ Na casa de banho ou balneário ☐

Qual é para ti o sítio na escola onde ocorrem a maioria dos comportamentos descritos anteriormente?

Anexo B

Consentimento Informado para aplicação dos Instrumentos de Avaliação



Cacém, 08 de Novembro de 2011

Estimados Encarregados de Educação,

O Centro de Saúde do Cacém e a Junta de Freguesia do Cacém em colaboração com a escola E.B.2,3 António Sérgio do Cacém vão desenvolver um projecto sobre os comportamentos agressivos dos alunos em meio escolar.

Para o efeito, gostaríamos de contar com a vossa colaboração no sentido de ser autorizada a administração de questionários de opinião a todos os alunos do 7º ano.

Se por algum motivo não concordar com a participação do seu educando, por favor, faça-nos chegar essa informação, até ao final da próxima semana, através da devolução da presente informação assinada.

Eu _____, Encarregado/a de Educação do aluno/a _____ não pretendo que este participe no presente estudo.